

М. А. Холодная

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ

О ПРИРОДЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УМА



2-е издание

ПИТЕР®

М. А. Холодная

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ

О ПРИРОДЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УМА

2-е издание

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии



Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2004

М. А. Холодная

Когнитивные стили

О природе индивидуального ума

2-е издание

Главный редактор	*Е. Строганова*
Зам. главного редактора (Москва)	*Е. Журавлёва*
Заведующий редакцией (Москва)	*Т. Калинина*
Руководитель проекта	*Н. Кулагина*
Художник	*Р. Яцко*
Корректор	*Т. Коваленко*
Верстка	*О. Валиуллина*

ББК 88.351я7
УДК 159.937(075)

Холодная М. А.

Х73 Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 384 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

ISBN 5-469-00128-8

В учебном пособии, подготовленном на основе многолетнего чтения спецкурса, излагается один из важнейших разделов современной психологии — психология когнитивных (познавательных) стилей, характеризующих индивидуальные различия между людьми в способах познания окружающего мира. Описывается история изучения когнитивных стилей и современное состояние стилевого подхода. Впервые описан феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей, на основе которого предлагается новая трактовка когнитивных стилей как метакогнитивных способностей. Определяется их роль в регуляции интеллектуальной деятельности. Обсуждается вопрос об учете познавательных стилей учащихся в процессе обучения. Для студентов и преподавателей психологических факультетов, специалистов в области общей и дифференциальной психологии, школьных психологов и педагогов.

ISBN 5-469-00128-8

ООО «Питер Принт», 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, д. 67в.
Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93,
том 2; 95 3005 — литература учебная.
Подписано к печати 02.07.04. Формат 60×90 1/16. Усл. п. л. 24. Тираж 4000. Заказ 986

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».
195299, Санкт-Петербург, ул. Киришская, 2.

Оглавление

Предисловие ко 2-му изданию 5

Введение 8

Глава 1. Истоки стилевого подхода: альтернативный взгляд на природу индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности 15

1.1. Основные этапы становления понятия «стиль» в психологии 15

1.2. Теоретические источники стилевого подхода в изучении интеллектуальной деятельности 23

1.3. Отличительные признаки когнитивных стилей 38

Глава 2. Психологическая характеристика основных когнитивных стилей 45

2.1. Полезависимость/поленезависимость 46

2.2. Узкий/широкий диапазон эквивалентности 60

2.3. Узость/широта категории 65

2.4. Ригидный/гибкий познавательный контроль 68

2.5. Толерантность к нереалистическому опыту 71

2.6. Фокусирующий/сканирующий контроль 74

2.7. Сглаживание/заострение 78

2.8. Импульсивность/рефлективность 79

2.9. Конкретная/абстрактная концептуализация 83

2.10. Когнитивная простота/сложность 87

2.11. Расширение списка когнитивных стилей в современных исследованиях 93

Глава 3. Проблема взаимосвязи когнитивных стилей 99

3.1. Противоречия «множественной» и «унитарной» позиций в изучении когнитивных стилей 99

3.2. Эмпирическое исследование связей когнитивных стилей 114

Глава 4. Соотношение стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности 128

4.1. Традиционные критерии разграничения стилей и способностей 128

4.2. Эмпирическое исследование связей стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности 153

Глава 5. Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей 161
5.1. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение 161
5.2. Эмпирическое исследование феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей 192

Глава 6. Когнитивные стили: предпочтения или «другие» способности? 224
6.1. Когнитивные стили как метакогнитивные способности 224
6.2. Единство феноменологии когнитивных стилей и интеллекта 245

Глава 7. Когнитивные стили в структуре индивидуальности 255
7.1. Биологические и социальные детерминанты когнитивных стилей 255
7.2. Когнитивные стили и свойства личности 265
7.3. Эмпирическое исследование связей когнитивных стилей с познавательной направленностью личности 280
7.4. Объяснение причин индивидуального поведения в контексте стилевого подхода 286

Глава 8. Виды познавательных стилей 294
8.1. Уровни стилевого поведения 294
8.2. Персональный познавательный стиль как результат интеграции разных уровней стилевого поведения 319

Глава 9. Познавательные стили в учебной деятельности 325
9.1. Определение понятия «стиль учения» 325
9.2. Проблема совмещения стиля учения и метода обучения 340

Заключение 359

Именной указатель 363

Предметный указатель 364

Список литературы 367

Предисловие ко 2-му изданию

Психология — одна из самых молодых наук. Неудивительно, что ее становление сопровождается многочисленными концептуальными катаклизмами: рушатся, казалось бы, ранее незыблемые постулаты; рождается множество новых теорий, часть которых исчезает так же внезапно, как появляется; понятийный аппарат изменяется на глазах у изумленной научной общественности, при этом введенные «новые» понятия (схема, ментальная репрезентация, неявные знания, копинг, эмоциональный интеллект, мудрость и т. п.) ошеломляют своей метафорической многозначностью; привычные тесты интеллекта и личностные опросники сменяются многочисленными и разнообразными методиками, при этом психологическое знание операционализируется до такой степени, что без знания процедуры уже невозможно понять описанные в научной статье факты; появляются немыслимые ранее претензии на так называемую психологически обоснованную «коррекцию» личности, психоаналитическую интерпретацию индивидуальной судьбы, контроль общественной жизни на основе психологического тестирования и т. п.

Следует признать, что все эти явления неизбежны: развитие науки, как известно, всегда сопровождается признаками кризиса роста научного знания. Психология когнитивных стилей (шире — изучение психических механизмов своеобразия индивидуального ума) выступает в качестве яркого и демонстративного примера сложности и противоречивости процесса становления научного психологического знания, а также заблуждений, в плену которых, даже не подозревая об этом, долгие годы может пребывать значительная часть научного сообщества.

С этой точки зрения исследования когнитивных стилей представляют интерес не только в содержательно-научном плане, но и в плане особенностей их эволюции.

История стилевого подхода драматична: мощная волна энтузиазма на этапе его зарождения в 50–60-е годы прошлого столетия, затем несколько десятилетий интенсивных исследований, в ходе которых накапливалось все больше и больше фактов и с ними противоречий в понимании природы феномена когнитивных стилей, и, наконец, внезапное прекращение исследований в этой области к началу третьего тысячелетия (под пренебрежительную реплику-комментарий одного из моих коллег со ссылкой на западную психологию: «Изучать когнитивные стили сейчас не модно»). Действительно, с 2000-го года в зарубежных научных психологических журналах статьи, посвященные когнитивным стилям, встречаются в единичных случаях.

Почему столь ярко заявившее о себе научное направление фактически сошло на нет? Почему столь ценный потенциал стилевого подхода — по сути, новой парадигмы в изучении индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности — оказался невостребованным в полной мере?

Поиск ответов на эти вопросы — это серьезная профессиональная задача. 2-ое издание моей книги — расширенное и дополненное — прежде всего преследует профессионально-воспитательную цель: на основе ретроспективного и перспективного анализа стилевой проблематики показать читателю типичные для научной работы иллюзии, которые в конечном счете завели исследования когнитивных стилей в тупик, а также возродить оптимизм относительно этого научного направления. Когнитивные стили в данной книге рассматриваются в новых методическом и теоретическом контекстах, позволяющих, на мой взгляд, продемонстрировать значение стилевого подхода для современных теорий интеллекта и теорий личности.

От автора

Некоторые думают, что стиль — это фантазия.
В действительности стиль — это правда. Даже
если моя правда заключается в том, чтобы
слушать, как кричат динозавры...

Рэй Брэдбери

Введение

Эта книга посвящена одной из наиболее актуальных в современной психологии проблем — проблеме природы когнитивных стилей, под которыми принято понимать присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении. По сути дела, стилевой подход — это первая в истории психологии попытка анализа особенностей устройства и функционирования индивидуального ума. Каждый человек, о котором можно сказать, что он умен, умен на свой лад — эта констатация бесспорна, ибо она очевидна (достаточно бросить внимательный взгляд на окружающих нас людей). Но что мы знаем о психических механизмах индивидуального своеобразия склада ума? К сожалению, таких знаний пока слишком мало. Именно поэтому проблематика когнитивных стилей — ее история, идеология, феноменология, характер эволюции основных теоретических представлений и т. д. — представляет особый интерес для современной психологии.

Несмотря на достаточно длительную историю стилевого подхода, психология когнитивных стилей остается мало разработанной областью исследований, до сих пор находящейся скорее в стадии своего становления. И как растущий ребенок каждый раз удивляет родителей неожиданно появляющимися новыми чертами характера или способностями, так и психология когнитивных стилей по мере своего развития поражает исследователей развертывающимися новыми ракурсами анализа психологических основ человеческого познания (как, впрочем, и острейшими противоречиями — о них также пойдет речь в этой книге).

В психологической науке изучение познавательной деятельности традиционно связывалось с исследованием особенностей

работы человеческого интеллекта — единственного психического механизма, который отвечает за переработку информации об окружающей действительности и ее воспроизведение в индивидуальном сознании в виде познавательных образов той или иной степени полноты и сложности.

На протяжении последних ста лет психологические теории интеллекта разрабатывались в рамках общей психологии. Соответственно, они были ориентированы на выявление и формулирование общих закономерностей познавательной психической деятельности. Именно эти закономерности были предметом дальнейшего психологического анализа. Что касается индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности (индивидуальной специфики приемов переработки информации, своеобразия способов решения задач, присущих конкретному человеку, и т. д.), они долгое время игнорировались, ибо рассматривались как своего рода артефакты, досадные отклонения от «закономерного» хода познавательного отражения и интеллектуального развития в целом.

Например, в теории интеллекта *Ж. Пиаже*, описывающей стадии интеллектуального развития в дошкольном и школьном возрастах, индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности не учитывались в силу того, что в этом не было концептуальной необходимости. Более того, с точки зрения общих закономерностей формирования интеллекта, индивидуальные различия между детьми одного и того же возраста вообще не должны иметь места, поскольку на одной и той же стадии интеллектуального развития разные дети должны демонстрировать одни и те же способности. На самом деле дети одного возраста, находящиеся на определенной стадии развития, по-разному проявляли свои интеллектуальные возможности по отношению к решению разных задач. Не менее странными в рамках теории Пиаже выглядели индивидуальные различия между детьми разного возраста: некоторые дети более старшего возраста не проявляли «теоретически ожидаемых» способностей, тогда как дети более младшего возраста порой обнаруживали способности, которые у них еще не должны были сформироваться.

Индивидуальная динамика интеллектуального развития — вот та феноменология, которая оказалась за границами описанной Пиаже объективно существующей последовательности стадий формирования интеллекта.

Аналогично, в теории интеллекта *Г. Айзенка* в качестве основного выступало положение о том, что скорость переработки информации является условием успешности интеллектуальной деятельности в ситуации решения задач. Эта общая закономерность действительно подтверждается на уровне корреляционного анализа показателей «ментальной скорости» и результативности выполнения тестов интеллекта. Однако анализ результатов отдельных испытуемых показывает, что на правильные ответы — сравнительно с неправильными — затрачивается больше времени (Hunt, 1980). В ряде исследований было продемонстрировано, что испытуемые, склонные к замедленному темпу поиска решения (представители рефлективного когнитивного стиля) — в отличие от испытуемых, склонных быстро принимать решения (представителей импульсивного когнитивного стиля), — характеризуются большей интеллектуальной продуктивностью, в том числе в условиях решения тестовых задач (Холодная, 1992).

Иными словами, теории интеллекта, разработанные в рамках общей психологии, столкнулись с поразительным явлением: индивидуальное интеллектуальное поведение достаточно часто оказывается непредсказуемым в терминах общепсихологических закономерностей. Создавалось впечатление, что скорее общие закономерности являются артефактом по отношению к особенностям ума индивидуального субъекта — и тем в большей мере, чем выше уровень психического развития человека.

Не спасала положения и традиционная тестология, предметом исследования которой были индивидуальные различия в результативности интеллектуальной деятельности в виде показателей правильности и скорости выполнения тестов интеллекта. Дело в том, что процедура психологического тестирования, будучи ориентированной на «объективное измерение» интеллектуальных способностей, принципиально исключала инди-

видуальность испытуемого (особенности его индивидуального опыта, познавательные склонности и т. д.). Если задуматься, то можно констатировать некоторый профессионально-психологический казус: выявление индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности осуществлялось при игнорировании индивидуального своеобразия склада ума испытуемых. Невольно возникает вопрос: чьи же способности при этом измеряются?

Таким образом, к пониманию природы индивидуального ума оказалось невозможно перейти ни от общепсихологических закономерностей функционирования интеллекта, ни от индивидуальных различий в результативности интеллектуальной деятельности.

Необходимо было найти ту феноменологию интеллектуальной деятельности, в которой одновременно были бы представлены как общие закономерности устройства интеллекта, так и его индивидуально-специфические свойства. И вот в 50–60-х годах XX века в исследованиях американских психологов такая феноменологическая область была найдена — предметом изучения стали индивидуальные различия в способах переработки информации, получившие название когнитивных стилей *(cognitive styles)*.

С одной стороны, индивидуальные различия в способах восприятия информации, приемах анализа, структурирования и оценивания своего окружения образуют некоторые типичные формы интеллектуального поведения, относительно которых группы людей являются похожими и одновременно отличными от других людей (т. е. когнитивные стили подчиняются действию некоторых общих закономерностей организации когнитивной сферы человека). С другой стороны, выраженность тех или иных когнитивных стилей свидетельствует о наличии «внутри» опыта индивидуума определенных уникальных индивидуально-специфических механизмов регуляции его интеллектуальной активности.

Следовательно, проблематика когнитивных стилей представляет интерес именно как та потенциальная область психологи-

ческого знания, где, возможно, будет найден вариант объединения общепсихологического и дифференциально-психологического аспектов изучения человеческого интеллекта с выходом на понимание природы индивидуального разума.

Не меньший интерес представляют исследования когнитивных стилей и с точки зрения выявления факторов продуктивности интеллектуальной деятельности. Среди вечных вопросов, обсуждавшихся представителями разных наук на протяжении многих столетий, всегда был вопрос о том, может ли индивидуальный субъект иметь доступ к объективному знанию, и если может, то за счет каких субъективных механизмов возможно построение познавательного образа, в котором с тем или иным приближением воспроизводятся характеристики объективной действительности.

М. Планк, великий физик недавнего прошлого, считал, что важнейшей целью науки и научного сообщества является полное освобождение «физической картины мира» от индивидуальности творческого ума. Чем в меньшей степени индивидуальность представлена в актах познания, тем выше шансы получения объективного знания о мире.

Напротив, выдающийся отечественный психолог *А. Н. Леонтьев* в качестве отличительной, сущностной черты человеческого мышления называл его пристрастность, т. е. обусловленность мыслительной деятельности человека его субъективным опытом (эмоциями, целями, ценностями и т. д.).

Известный специалист в области физической химии и одновременно философ *М. Полани* утверждал, что научное знание, отвечающее критериям полноты, воспроизводимости, формулируемости и т. д., невозможно без опоры на глубоко индивидуализированные личностные смыслы. По его мнению, в структуре научной познавательной деятельности всегда представлены два типа знания: явное и неявное. Явное знание присутствует в виде понятий и теорий, неявное — как «личностное знание», которое постепенно накапливается через личный опыт ученого, обусловлено его пристрастиями и убеждениями и не может быть выражено в общепринятых формах коммуникации (в виде устной

и письменной речи) (Полани, 1985). Роль «личностного знания» возрастает на тех этапах научного творчества, когда происходит рождение новых идей на основе разрушения традиционной системы научных представлений.

Можно надеяться, что изучение когнитивных стилей позволит подойти к пониманию этого удивительного эффекта в работе интеллекта: на высших уровнях интеллектуальной продуктивности обнаруживает себя удивительное сочетание, с одной стороны, возрастающей способности ко все более объективированной форме отражения действительности (в своей предельной форме — это способность к познанию общих объективных законов мироздания) и, с другой стороны, усиливающейся индивидуализации интеллектуальной деятельности.

Наконец, хотелось бы отметить еще одно обстоятельство, которое придает исследованиям когнитивных стилей особую актуальность. Речь идет об острейшей проблеме непонимания и неприятия людьми друг друга как следствие «конфликта стилей». Действительно, каждый человек мыслит в рамках того познавательного стиля, который у него сложился, считая присущую ему форму понимания происходящего единственно возможной и «верной».

В обычных условиях многим людям даже не приходит в голову мысль о том, что можно иначе — не так, как они — размышлять, оценивать, принимать решения и т. д. Простой пример «конфликта стилей»: учитель математики излагает учебный материал в стиле сформировавшегося у него за годы обучения в университете профессионального математического мышления, предлагая детям воспользоваться учебником математики, опять же написанном в стиле мышления его автора, доктора физико-математических наук. Понятно, что стиль детского мышления в целом и тем более индивидуальные познавательные стили разных учеников при этом игнорируются. И потом учитель удивляется, почему ученики так плохо понимают математику и в большинстве своем так не любят этот учебный предмет.

Как предупредить «конфликт стилей»? Рецепт прост: надо знать о существовании разных познавательных стилей (и, конечно,

об особенностях своего собственного познавательного стиля). И тогда будет гораздо легче строить отношения с людьми с радикально иными познавательными предпочтениями.

Хотелось бы предупредить читателя: содержание этой книги следует рассматривать всего лишь как плацдарм для будущих психологических исследований, которые — есть все основания на это надеяться — смогут предоставить доказательства уникальности естественного интеллектуального ресурса каждого человека и описать препятствующие (и содействующие) его реализации факторы.

Глава 1

Истоки стилевого подхода: альтернативный взгляд на природу индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности

1.1. Основные этапы становления понятия «стиль» в психологии

Одной из острейших проблем психологии, безусловно, является проблема индивидуальных психических различий между людьми. Психика — это, в сущности, некоторый абстрактный объект, который может быть изучен и описан на уровне общих закономерностей организации и функционирования. Однако феномен индивидуального субъекта заключается в том, что закономерности индивидуального поведения не тождественны закономерностям поведения вообще. Соответственно, понятийный аппарат, созданный в рамках общей психологии, не может быть механически перенесен на понимание механизмов психической деятельности конкретного индивидуума. Поэтому понятия и подходы, которые позволяли выявить и описать механизмы индивидуальной специфики психической деятельности, всегда вызывали особый интерес в научном психологическом сообществе. Неудивительно, что появление понятия «стиль» в системе психологических категорий вызвало своего рода профессиональный ажиотаж, связанный с ростом надежд на углубление наших знаний о природе человеческого интеллекта.

В рамках данной книги рассматриваются история, современное состояние и перспективы стилевого подхода в психологии познания, связанного с изучением стилевых характеристик

познавательной сферы личности (когнитивных стилей). *Когнитивные стили* — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения.

Многое из того, что происходило и происходит в области исследований стилей, можно объяснить исключительно сильным чарующим влиянием самого слова «стиль». Стилевой подход является ярким примером той ситуации в науке, о которой можно сказать, что «вначале было слово»: в течение многих десятилетий результаты стилевых исследований интерпретировались через призму некоторого исходного, своего рода романтического смысла, который вкладывался в понятие «стиля».

Ведь что такое стиль? Стиль — это свидетельство некоторой уникальности, выделенности из множества других людей, это тот шарм, наличие которого безоговорочно характеризует обладателя стиля (в одежде, манере поведения, художественном мастерстве либо научном творчестве) как человека с высоким уровнем душевной организации. Действительно, найти свой стиль и уметь его поддерживать — это свидетельство таланта и личного мужества, это всегда знак индивидуальности[1].

Говорят, что данное ребенку имя впоследствии оказывает влияние на его характер. Безусловно, это чистейший предрассудок. Однако те, кто назвал определенный класс индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности «стилями», несомненно, предопределил нелегкую судьбу стилевого подхода, непреднамеренно перенасытив контекст стилевых исследований излишними

---

[1] *Примечание.* Для удобства читателя в этой книге с помощью разных шрифтов выделяются три вида текстов: обычным шрифтом излагается описательный и объяснительный тексты, характеризующие проблематику когнитивных стилей с содержательно-объективной точки зрения; более мелким шрифтом — авторские тексты, отражающие мою собственную интерпретацию некоторых вопросов в рамках обсуждаемой проблематики и, наконец, другим шрифтом и знаком ◆ — технические тексты, касающиеся описания отдельных методик, заданий для выявления разных стилей и т. д.

эмоционально-смысловыми ассоциациями. Что делать!.. Слово было сказано.

В словосочетании «познавательный стиль» содержательный акцент всегда был смещен на слово «стиль». Поэтому вначале придется вкратце остановиться на этимологии и основных этапах становления этого понятия как психологической категории.

С точки зрения своей исходной этимологии слово «стиль» (*stylos* — греч.) означает палочку для писания на восковых досках с острым и тупым концами (тупым концом стирали неверно написанное). Любопытно, что уже в своем исходном метафорическом значении стиль — это возможность одновременного участия в деятельности двух противоположных по смыслу качеств, в равной мере необходимых для ее успеха.

В энциклопедических словарях обычно выделяются два — опять же противостоящих друг другу — аспекта значения этого слова:

1) стиль как индивидуально-специфический способ (манера, приемы) поведения, т. е. характеристика *процесса* деятельности;
2) стиль как совокупность отличительных черт творчества определенного автора, т. е. характеристика *продукта* деятельности.

Впоследствии значение слова «стиль» формировалось как междисциплинарное понятие, поэтому проводились исследования «стиля эпохи», «художественного стиля», «стиля научного мышления» и т. д.

Таким образом, понятие стиля изначально являлось многозначным. Для психологии, чей категориальный аппарат отличается недостаточной содержательной строгостью, а схемы интерпретации результатов психологических исследований часто несут в себе элементы субъективизма и произвольности, было весьма рискованно привлекать в свой понятийный арсенал такой полисемантический термин, как «стиль». Тем не менее дело было сделано: одно из множества маленьких отделений в ящике Пандоры было открыто, и понятие стиля стало активно завоевывать свои позиции в психологической науке.

Можно выделить три этапа становления значения термина «стиль» и соответственно стилевого подхода в психологии.

На первом этапе стиль рассматривался в контексте психологии личности для описания индивидуально-своеобразных способов взаимодействия человека со своим социальным окружением. Впервые термин «стиль» появился в психоаналитических работах *Альфреда Адлера* (1927). Он говорил о существовании индивидуальных стратегий поведения, которые вырабатываются личностью для преодоления комплекса неполноценности. Для этого человек бессознательно прибегает к разным формам компенсации своих физических и психических дефицитов в виде формирования индивидуального жизненного стиля. Компенсации могут быть адекватными (в виде успешного преодоления чувства неполноценности за счет реализации стремления к превосходству в социально приемлемой и одобряемой форме) и неадекватными (в виде гиперкомпенсации за счет одностороннего приспособления к жизни в результате чрезмерного развития какой-либо одной личностной черты либо невротического ухода в болезнь, симптомы который человек использует для оправдания своих недостатков и неудач).

Гордон Олпорт (1937) применял понятие стиля для описания экспрессивного аспекта поведения, характеризующего диспозиции личности (ее мотивы и цели). Стиль — это способы реализации мотивов и целей, к которым предрасположена личность в силу своих индивидуальных особенностей (поэтому «стилем» являются любые личностные черты, начиная с избирательности восприятия и заканчивая мерой общительности). Сформированность стиля, по Олпорту, — это свидетельство способности личности к самореализации, что соответственно предполагает высокий уровень психической организации «Я».

Как можно видеть, в этих работах с помощью термина «стиль» констатировался сам факт существования индивидуальных различий, которые более уже не рассматривались в качестве досадных случайных издержек психологического исследования.

Дальнейшее развитие стилевых представлений на этом этапе было связано с направлением «Новый взгляд» *(New Look)*,

в рамках которого индивидуальные различия (в первую очередь в познавательной сфере) впервые стали предметом специального изучения. Так, было экспериментально показано, что индивидуальные «ошибки» восприятия — это не просто индивидуальные различия, но, скорее, следствие действия некоторых базовых психологических факторов, в частности, в виде явления «перцептивной защиты».

Индивидуально-своеобразные формы перцептивной защиты свидетельствовали о наличии «внутри» субъекта особых потребностно-мотивационных состояний, которые оказывали влияние на индивидуально-своеобразные характеристики восприятия объектов и явлений. Например, дети из бедных семей (сравнительно с детьми из обеспеченных семей) при оценке физической величины монеты преувеличивали ее размер, причем тем в большей степени, чем выше ее денежный номинал.

Таким образом, на данном этапе понятие стиля имело скорее качественное значение; при этом внимание исследователей акцентировалось на важности индивидуализированных аспектов поведения. Характерно, что стиль, трактуемый как личностное свойство, рассматривался в качестве проявления высших уровней психического развития индивидуальности.

Второй этап стилевого подхода приходится на 50–60-е годы XX века и характеризуется использованием понятия стиля для изучения индивидуальных различий в способах познания своего окружения. В работах ряда американских психологов на первый план выходит исследование индивидуальных особенностей восприятия, анализа, структурирования и категоризации информации, обозначенных термином «когнитивные стили» (см.: Gardner, Holzman, Klein, Lipton, Spence, 1959; Kagan, 1966; Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971; и др.).

В отечественную психологическую литературу термин «когнитивный стиль» *(cognitive style)* перешел из англоязычной литературы в виде термина-кальки, хотя точный перевод английского слова *cognitive* на русский язык соответствует слову *познавательный*. Однако термины «познавательный» и «когнитивный» не являются синонимами применительно к современному

понятийному строю отечественной психологии. «Познавательный» — имеющий отношение к процессу отражения действительности в индивидуальном сознании в виде познавательного образа (сенсорного, перцептивного, мнемического, мыслительного), т. е. этот термин адресуется тому, **что** отображено в познавательном образе. «Когнитивный» — имеющий отношение к психическим механизмам переработки информации в процессе построения познавательного образа на разных уровнях познавательного отражения, т. е. этот термин адресуется тому, **как** строится познавательный образ. Строго говоря, в рамках второго этапа стилевого подхода речь шла об индивидуальных различиях в способах переработки информации о своем окружении, или собственно когнитивных стилях как об определенной разновидности познавательных стилей, под которыми — в более широком смысле слова — следует понимать индивидуально-своеобразные способы изучения реальности. Поскольку в отечественной психологии устоялся термин «когнитивный стиль», в дальнейшем мы и будем его использовать при описании исследований, выполненных в рамках второго этапа стилевого подхода.

Термин «когнитивный стиль» использовался для спецификации особого рода индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, которые принципиально отграничивались от индивидуальных различий в успешности интеллектуальной деятельности, описываемыми традиционными теориями интеллекта. Иными словами, стилевой подход сформировался в качестве своего рода альтернативы тестологическому подходу как попытка найти другие формы анализа интеллектуальных возможностей человека. В частности, утверждалось, что когнитивные стили — это формально-динамическая характеристика интеллектуальной деятельности, не связанная с содержательными (результативными) аспектами работы интеллекта. Кроме того, когнитивные стили рассматривались как характерные для данной личности устойчивые познавательные предпочтения, проявляющиеся в преимущественном использовании определенных способов переработки информации — тех способов, которые

в наибольшей мере соответствовали психологическим возможностям и склонностям данного человека.

Отличительной чертой этого этапа является переход на операциональные определения когнитивных стилей, когда то или иное стилевое свойство определяется через процедуру его измерения (когнитивный стиль — это то, что измеряется с помощью конкретной стилевой методики). В итоге стилевые исследования оказались «инструментально привязанными». Именно это обстоятельство впоследствии привело к серьезным противоречиям на эмпирическом уровне и в конечном счете к разрушению идеологических основ традиционного стилевого подхода.

Наконец, третий этап стилевого подхода, начало которого может быть приурочено к 80-м годам прошлого столетия, отличается тенденцией к гиперобобщению понятия стиль. В частности, понятие когнитивного стиля расширяется за счет появления новых стилевых понятий, таких как «стиль мышления» (Григоренко, Стернберг, 1996; 1997), «стиль учения» (Kolb, 1984; Honey, Mumford, 1986; Ливер, 1995), «эпистемологические стили» (Wardell, Royce, 1978) и т. п.

Отмечается появление стилевых метапонятий («метастилей»), замещающих все множество описанных на данный момент конкретных когнитивных стилей:

- артикулированность — глобальность (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974);
- аналитичность — синтетичность (Колга, 1976; Шкуратова, 1994);
- образность — вербальность и целостность — детальность (Riding, 1997) и т. п.

Более того, понятие стиля начинает применяться ко всем сферам психической активности (в согласии со знаменитым определением *Ж. Бюффона*: «Стиль — это человек»). Так, в последние два десятилетия в отечественной литературе появились исследования «оценочного стиля» (Безносов, 1982), «эмоционального стиля» (Дорфман, 1989), «стиля педагогического общения» (Коротаев, Тамбовцева, 1990), «стиля психической

деятельности дошкольника» (Стеценко, 1983), «стиля жизни личности» (Злобина, 1982), «стиля активности» (Вяткин, 1992), «стиля совладания со сложными жизненными ситуациями» (Либина, 1996), «стиля саморегуляции деятельности» (Моросанова, 1998) и т. д. Апофеозом подобного рода гиперобобщения, на мой взгляд, является концепция «стиля человека», в которой стиль рассматривается как метаизмерение по отношению ко всем свойствам индивидуальности на всех уровнях ее организации, начиная с темперамента и заканчивая смысловой сферой (Либин, 1998).

Таким образом, в рамках третьего этапа наблюдается фактическое отождествление стиля с индивидуальными различиями в психической деятельности. Однако, если стили — это всегда индивидуальные различия, то индивидуальные различия далеко не всегда являются стилями. Иными словами, в современных стилевых исследованиях критерии спецификации стиля оказались потерянными. Ловушка захлопнулась: категория стиля, фиксирующая факт индивидуального своеобразия способов поведения личности, поглотив и растворив в себе все остальные психологические категории, стала претендовать на замену предмета современной психологии стилевой феноменологией.

Итак, понятие когнитивного стиля родилось на стыке психологии личности и психологии познания. Данное обстоятельство, по-видимому, обусловило противоречивый характер тех оснований, на которых одновременно «вверх» и «вниз» выстраивалось значение этого словосочетания. За счет слова «стиль» оно приобретало качественно-метафорический оттенок, создавая иллюзию появления универсального объяснительного принципа, тогда как слово «когнитивный» возвращало его на уровень эмпирических фактов, вынуждавших искать объяснения личности через частные когнитивные измерения. Добавим, что если в психологии личности преобладала идея о стиле как проявлении высших уровней индивидуальности, то в психологии познания принципиально подчеркивался формальный характер стилевых свойств интеллектуальной деятельности, не имеющих отношения к высоким либо низким показателям психологического развития.

Тем не менее становление стилевого подхода явилось свидетельством трансформации предмета психологии познания: если раньше психология познания выступала как наука об общих закономерностях познавательной психической деятельности, то теперь она превращалась в науку о механизмах индивидуальных различий между людьми в способах познания окружающего мира.

У каждого научного понятия, как и у людей, своя судьба. Чтобы найти ключ к судьбе человека, надо подробнейшим образом проанализировать его биографию, все нюансы его жизненного пути. Для того, чтобы разобраться в содержании понятия когнитивный стиль и оценить все сложности современного состояния стилевых исследований, необходимо провести тщательный ретроспективный анализ когнитивно-стилевого подхода на уровне его теоретических и эмпирических первоисточников с учетом характера традиционных исследований когнитивных стилей. Для этого целесообразно вернуться ко второму этапу стилевого подхода, в рамках которого было сформулировано и операционализировано понятие когнитивного стиля. Анализ феноменологии когнитивно-стилевых исследований позволит, во-первых, установить эмпирически исходное содержание тех индивидуальных различий в познавательной деятельности, которым был придан статус стилевых, и, во-вторых, проследить эволюцию понятия «когнитивный стиль» с точки зрения изменения критериев его спецификации.

1.2. Теоретические источники стилевого подхода в изучении интеллектуальной деятельности

Гештальт-психологическая традиция (теория психологической дифференциации Г. Уиткина)

В работах *Г. Уиткина* понятие когнитивного стиля формировалось в рамках гештальт-психологических представлений о поле и поведении в поле. По отношению к разным людям фактор влияния поля (предметного и социального окружения) обнаруживает себя в разной мере. В частности, поведение одних в большей мере оказывается подчиненным полю (полезависимый

тип поведения), тогда как поведение других в большей мере оказывается ориентированным на внутреннюю активность (поленезависимый тип поведения) (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974; Witkin; Goodenough, Oltman, 1979; Witkin, Goodenough, 1982).

Маленький ребенок имеет тенденцию воспринимать происходящее полезависимым образом, однако по мере взросления его восприятие приобретает более поленезависимую форму. Поскольку явление зависимости/независимости от поля связано с возрастом, из этого следует, что поленезависимое восприятие представляет собой более высокий уровень психологического развития. Наиболее важным аспектом психического развития выступает степень психологической дифференциации разных форм опыта.

Степень дифференциации является существенной характеристикой любой системы (психологической, биологической, социальной). В широком смысле слова дифференциация характеризует сложность структуры. Менее дифференцированная система пребывает в относительно гомогенном состоянии, более дифференцированная структура — в относительно гетерогенном состоянии. В свою очередь, описание системы как более или менее дифференцированной позволяет сделать выводы об особенностях ее функционирования.

В процессе развития у ребенка происходит накопление и формирование специфического опыта («внутренней системы отношений») в направлении продвижения от изначально неструктурированного состояния с ограниченным отделением от среды к более структурированному состоянию с большей отделенностью «Я». Достижение более высокого уровня психологической дифференциации означает наличие более артикулированного опыта. По словам Уиткина, существуют два аспекта растущей артикуляции опыта: способность анализировать опыт и способность его структурировать. Человек, имеющий артикулированный опыт, может с легкостью воспринимать детали сложного целого, преобразовывать поле на основе своих собственных правил и т. д.

Термин «артикулированный» (синонимами являются термины «аналитический», «дифференцированный», «структурированный»), будучи противопоставленным термину «глобальный», относится и к оценке психологического состояния субъекта (уровню психологической дифференциации), и к оценке характера психологического функционирования (способу индивидуальной деятельности). Соответственно, можно говорить о двух противоположных подходах к своему окружению: артикулированном и глобальном.

Рост психологической дифференциации, выражающийся в возрастающей артикуляции опыта, проявляется в характеристиках четырех основных психологических сфер (рис. 1).

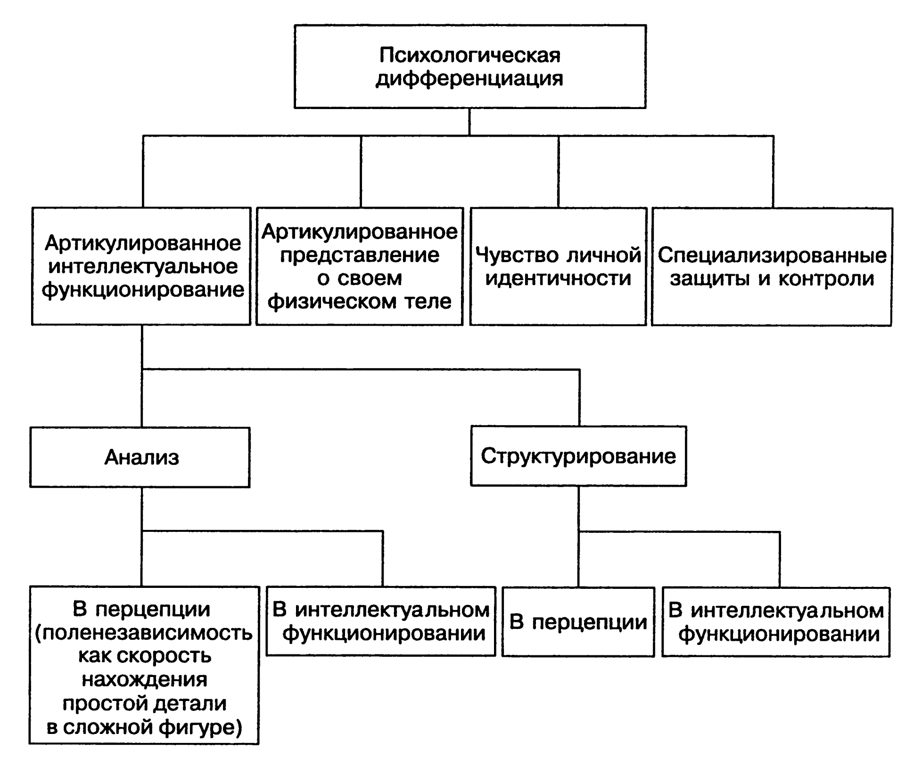


Рис. 1. Место понятия «полезависимость/поленезависимость» в системе понятий теории психологической дифференциации (цит. по: Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971)

Качественная характеристика указанных на рисунке 1 четырех психологических сфер выглядит следующим образом.

1. *Артикулированное интеллектуальное функционирование* (мера артикулированности познавательного отражения). Первоначально явление полезависимости/поленезависимости было описано на материале перцептивной деятельности и определялось как «выделяющая способность в восприятии» в виде способности находить простую релевантную деталь в сложном перцептивном образе. Таким образом, понятие *полезависимого/поленезависимого когнитивного стиля* характеризовало меру артикуляции индивидуального перцептивного опыта.

Впоследствии аналитическая способность в восприятии (перцептивная артикуляция) стала рассматриваться в связи со способностью к анализу и структурированию в широком спектре других видов интеллектуальной деятельности. Люди с поленезависимым стилем легко преодолевают сложный контекст (быстро вычленяют деталь из сложного целого, с легкостью преобразуют заданную ситуацию, без особых затруднений выделяют основное противоречие в проблеме и т. п.), т. е. демонстрируют артикулированный подход к полю. Люди с полезависимым стилем, напротив, с трудом преодолевают сложный контекст (им нужно время, чтобы увидеть деталь в сложном целом, их отличает склонность принимать ситуацию в ее готовом, заданном виде, они не всегда могут обнаружить релевантое противоречие в задаче и т. п.), т. е. демонстрируют глобальный подход к полю. Именно это более обобщенное измерение, характеризующее различия в способах познавательной деятельности, и было обозначено термином «когнитивный стиль», по отношению к которому перцептивная полезависимость/поленезависимость выступает как его частный компонент.

2. *Артикулированное представление о своем физическом теле* (мера артикулированности образа своего физического «Я»). Рост психологической дифференциации проявляется в переходе от относительно глобального субъективного взгляда на свое тело к ясному осознанию его составных частей и их отношений, а также его внешних границ.

3. *Чувство личной идентичности* (мера выделения «Я» из своего социального окружения). По данным Уиткина, степень дифференциации образа «Я» находит свое выражение прежде всего в тенденции действовать более самодостаточно и автономно в ситуациях межличностного взаимодействия.

В частности, люди, зависящие от поля (в отличие от независимых) склонны к интерперсональной ориентации, особенно в условиях неопределенности; предпочитают ситуации общения ситуациям уединения; склонны держать более короткую физическую дистанцию в условиях межличностного контакта; преимущественно используют социальные источники информации; откровенны в выражении своих чувств и мыслей; их отличает деликатная и внимательная манера отношения к другим и т. п. (Witkin, Goodenough, 1977; Witkin, Goodenough, Oltman, 1979).

4. *Специализированные защиты и контроли* по отношению к потенциально травмирующему опыту и сдерживанию аффективных реакций.

Психологические защиты могут быть неспециализированными (использование опыта глобальным образом) либо специализированными (вовлечение опыта осуществляется на основе его предварительной дифференциации). К неспециализированным защитам относятся *негативизм* и *вытеснение*, для которых характерны полное неприятие травмирующей ситуации или полное блокирование нежелательного опыта. К специализированным защитам могут быть отнесены *изоляция, интеллектуализация* и *проекция*, поскольку каждая из них предполагает выделение отдельных компонентов опыта (более четкое осознание отдельных впечатлений по отношению к остальным, разделение аффективных и рациональных сторон опыта и т. п.).

Факты свидетельствуют о том, что независимые от поля люди чаще используют специализированные защиты в виде изоляции, интеллектуализации и проекции, тогда как зависимые от поля люди — более глобальные защиты в виде негативизма и вытеснения. Согласно имеющимся данным, зависимые от поля дети и подростки более склонны демонстрировать импульсивное поведение, чем независимые от поля испытуемые. Именно

гиперактивные дети, яркой особенностью которых является импульсивность поведения в силу низкого уровня контроля собственных аффективных состояний, оказываются в наибольшей степени зависимыми от поля.

Исследование вышеуказанных психологических сфер на разных этапах онтогенеза позволило Уиткину и его соавторам сформулировать так называемую *дифференциальную гипотезу*, суть которой заключается в следующем: у данного индивидуума (ребенка или взрослого) достигнутый им уровень психологической дифференциации будет проявляться в показателях каждой из четырех сфер, причем сами эти показатели будут связаны между собой. Таким образом, дифференциальная гипотеза предполагает проявление большей или меньшей дифференциации одновременно в разных психологических измерениях: на уровне артикуляции внешнего опыта (в виде полезависимого/поленезависимого когнитивного стиля), артикуляции внутреннего опыта (в виде схемы тела и образа «Я»), а также механизмов регуляции поведения (в виде системы защит и контролей).

Психоаналитическая традиция (теория когнитивных контролей Дж. Клейна, Р. Гарднера, П. Хольцмана, Г. Шлезингера и др.)

Понятие когнитивного контроля было развито в работах сотрудников Меннингерской клиники *Дж. Клейна, П. Хольцмана, Р. Гарднера, Г. Шлезингера* и др. (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959; Gardner, Jackson, Messick, 1960). Они пытались отыскать некоторые структурные константы в когнитивной сфере личности, которые выступали в качестве посредников между потребностно-аффективными состояниями и внешними воздействиями. Эти психические образования получили название «когнитивных контролирующих принципов» (или «когнитивных контролей»).

Когнитивные контроли — это, в о - п е р в ы х, «структурные сдерживания» по отношению к аффективным побуждениям (в частности, разные люди различаются по тому, как организуется у них восприятие одной и той же ситуации, и именно эти

различия в восприятии оказывают влияние на регуляцию потребностей и аффектов) и, во-вторых, факторы координации психических возможностей индивидуума и требований ситуации, вследствие чего индивидуальное поведение приобретает адаптивный характер. По своей феноменологии когнитивные контроли представляют собой индивидуально-своеобразные способы анализа, понимания и оценивания происходящего. В рамках данного направления было описано шесть когнитивных контролей (когнитивных стилей — в современной терминологии): *диапазон эквивалентности, широта категории, ригидный/гибкий контроль, толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, сглаживание/заострение.*

Согласно традиционной психоаналитической точке зрения, индивидуальные различия в познавательной деятельности — это «искаженное» отображение реальности, поскольку потребности (влечения) непосредственно проецируются на основные познавательные процессы, порождая тем самым эффекты психологической защиты. С точки зрения представителей Меннингерской школы, когнитивные контроли отличаются от психологической защиты по своим функциям и источникам своего развития. В частности, когнитивные контроли — свободные от конфликта процессы. Они обеспечивают реалистически адаптивные формы отражения и соответственно наиболее оптимальный для данной личности тип поведения в определенном классе жизненных ситуаций.

Следовательно, нельзя говорить о некотором универсальном стандарте точности (адекватности) отражения, поскольку, будучи навязанным человеку, он только ухудшает его деятельность. Когнитивные контроли — это индивидуальные стандарты адекватности познавательного отражения *внутри* конкретной личности. Существуют индивидуально-своеобразные адаптационные стратегии интеллектуального поведения, т. е. человек сам выбирает наиболее оптимальный для себя способ переработки информации среди альтернативных способов соотнесения себя со средой. Таким образом, когнитивные различия между людьми

«...отражают различные адаптивные подходы к реальности, в равной мере эффективные (даже если и не вполне точные) способы отражения происходящего» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959, p. 3).

Р. Гарднер и его соавторы постоянно подчеркивали, что по одному определенному когнитивному контролю еще нельзя судить о личности. Следует принимать во внимание комплекс когнитивных контролей, который и был обозначен термином «когнитивный стиль» с подчеркиванием двух аспектов этого понятия: во-первых, когнитивный стиль данной личности представляет собой комбинацию когнитивных контролирующих принципов, поэтому стиль более независим от специфических ситуативных требований, нежели тот или иной принцип контроля, и, во-вторых, образующие когнитивный стиль принципы контроля независимы друг от друга и могут проявляться в самых разных индивидуально-специфических сочетаниях.

Таким образом, когнитивный стиль обеспечивал основу для предсказания индивидуального поведения, которое не могло быть осуществлено на основе характеристик отдельных когнитивных контролей. Такое заключение представляется весьма существенным, ибо, как мы видим, в рамках данного направления когнитивный стиль трактовался в качестве многомерного по своей природе психологического качества. Однако впоследствии этот смысловой оттенок в понятии когнитивного стиля был утерян, и в более современных работах когнитивными стилями стали называться отдельные когнитивные переменные (в том числе и вышеупомянутые когнитивные контроли).

Индивидуальные способы категоризации (теория когнитивного темпа Дж. Кагана)

Первоначально *Дж. Каган* изучал индивидуальные различия в процессах категоризации объектов с помощью двух методических процедур. Так, детям предъявлялись изображения трех хорошо знакомых предметов, из которых надо было отобрать два, сходных между собой. Кроме того, использовалась методика сортировки изображений людей.

Изучение оснований сходства при объединении объектов позволило выделить три основных способа категоризации:

- аналитико-описательный (включает группировки, основанные на сходстве конкретных признаков или отдельных деталей объектов, например: «зебра и майка — имеют полоски», «люди с рыжими волосами»);
- тематический (включает группировки, основанные на ситуативных или функциональных отношениях объектов, например: «кастрюля и стул — кухня», «мужчина, женщина, мальчик — семья»);
- категориально-заключающий (включает группировки, основанные на некотором обобщающем суждении с использованием выбранных объектов как примеров определенной категории, например: «одежда», «люди одной профессии») (Kagan, Moss, Sigel, 1963).

Было показано, что частота аналитических ответов увеличивается с возрастом. Кроме того, выяснилось, что 7–10-летние дети с преобладанием аналитических ответов были более внимательны в условиях учебной деятельности, предпочитали выбор интеллектуальных профессий (ученого, писателя). В подгруппе мальчиков-аналитиков наблюдалось большее замедление сердечных сокращений при требовании наблюдать за внешним стимулом, что свидетельствовало об их способности к устойчивому и концентрированному вниманию по отношению к визуальному воздействию. В свою очередь, в подгруппе девочек-аналитиков наблюдалась тенденция к отказу от традиционных женских поло-ролевых интересов (Kagan,1966).

В итоге было высказано предположение, что дети, склонные к аналитическому способу категоризации, более внимательны по отношению к отдельным деталям происходящего и лучше контролируют свое интеллектуальное поведение, т. е. действуют рефлективно. Напротив, дети, склонные демонстрировать тематический способ категоризации, обнаруживают в своем поведении проявления импульсивности (они менее внимательны и гиперактивны в своих действиях).

Полученные факты позволили Кагану высказать предположение о существовании индивидуальных различий в «когнитивном темпе» (скорости принятия решений): дети с *импульсивным стилем* быстро принимают решения, дети с *рефлективным* стилем — медленно.

Заметим, что по какой-то трудно объяснимой причине категориально-заключающий способ категоризации не учитывался при анализе данных, поэтому психологическая характеристика детей этого типа в работах Кагана и его соавторов не была представлена. Хотя, казалось бы, естественно возникает вопрос: если дети-аналитики характеризуются рефлективным стилем, а дети-тематики — импульсивным, то какой стиль интеллектуального поведения присущ детям, склонным использовать при категоризации объектов обобщающие понятия?

Фактор когнитивного темпа обнаруживается только на определенных фазах процесса решения задач, среди которых были выделены следующие:

1) декодирование проблемной ситуации, понимание проблемы;
2) селекция возможных гипотез, на которые можно опереться для нахождения решения;
3) выполнение необходимых операций для обоснования исходной гипотезы;
4) оценка правильности решения, выбранного на 3-й фазе;
5) сообщение ответа учителю или экспериментатору.

Склонность действовать импульсивно либо рефлективно проявляет себя на 2-й и 5-й фазах, т. е. связана с мысленным выбором гипотез и сообщением ответа (Kagan, 1966). Хотя факты свидетельствовали о том, что импульсивный стиль связан с увеличением количества ошибочных решений, на этом этапе исследований соотношение когнитивного темпа и точности решения рассматривалось как второстепенное обстоятельство. На первом плане в теории когнитивного темпа оказались представленными именно динамические характеристики интеллектуальной деятельности.

Детерминанты индивидуальных различий в скорости принятия решений Каган связывал с особенностями мотивационно-

аффективной сферы личности. Так, тенденция быть рефлективным (длительное время принятия решения) либо импульсивным (быстрое время принятия решения) есть функция баланса между двумя субъективными ценностями: ориентацией на быстрый успех либо тревогой за возможную ошибку. Если тревога ребенка относительно возможности сделать ошибку больше, чем его желание быстро добиться успеха, то он будет обнаруживать рефлективный стиль. Если же тревога в связи с собственными ошибками меньше желания быстрого успеха, то у ребенка будет преобладать импульсивный стиль. Характерно, что, по данным Кагана, культурно депривированные дети по особенностям своего когнитивного темпа оказывались в группе импульсивных.

Когнитивные теории личности (теория понятийных систем О. Харви, Д. Ханта и Г. Шродера и теория личностных конструктов Дж. Келли)

В когнитивных теориях личности в качестве основного выступало положение о том, что искать объяснение личностным чертам и своеобразию индивидуального поведения следует в особенностях восприятия, понимания и объяснения человеком происходящего. С этой точки зрения принципиальным являлось разведение содержательных и структурных аспектов познавательной сферы (*что* человек думает и *как* он думает). Содержательные переменные — это представления (знания, мнения, убеждения) личности о тех или иных элементах своего окружения и собственных состояниях. Структурные переменные — это комплекс правил, которые отвечают за организацию (комбинирование, селектирование, связывание и т. д.) имеющихся представлений.

О. Харви, Д. Хант и *Г. Шродер* считали, что в качестве основного посредника между ситуационными воздействиями и личностными чертами выступает «концепт» (понятие) (Harvey, Hunt, Schroder, 1961). В операциональном плане понятие рассматривается как категориальная схема, посредством которой любое поступающее впечатление кодируется, преобразуется или оценивается. Понятие, таким образом, — это некоторый субъективный эталон, который предопределяет характер познавательного отношения

личности к происходящему. Иными словами, это устройство, фильтрующее опыт, благодаря чему представления об окружающем дифференцируются и интегрируются; в итоге мир предстает перед человеком во множестве своих релевантных граней.

Отдельные понятия образуют систему понятий. Уровень структурной организации индивидуальной понятийной системы определяется соотношением процессов дифференциации и интеграции, что, в свою очередь, проявляется в *конкретном* либо *абстрактном стилях концептуализации происходящего*. Полюс конкретности характеризуется минимальной выраженностью процессов дифференциации и интеграции понятий, абстрактности — их максимальной выраженностью. В зависимости от степени дифференциации и интеграции понятий выделяются четыре уровня структурной организации понятийной системы, принадлежность к которым предопределяет индивидуальные различия в способах восприятия, понимания и интерпретации происходящего.

Психологическое описание четырех групп лиц в зависимости от уровня структурной организации (концептуальной сложности) их понятийных систем выглядит следующим образом.

Первый уровень. Минимальные проявления дифференциации и интеграции понятий: изолированность отдельных понятий, жесткие фиксированные правила их комбинации, любой объект интерпретируется одним способом.

Характерен категоричный, «черно-белый» взгляд на вещи за счет снижения способности думать в режиме относительности. Стремление к минимизации конфликта вплоть до его игнорирования; если же конфликт все-таки выносится на обсуждение, то решение принимается крайне быстро. Высокая контролируемость поведения фактическими характеристиками ситуации, стремление избегать неопределенности.

Второй уровень. Некоторый рост дифференциации понятий в сочетании с недостаточной их интеграцией: появляется способность к использованию альтернативных оценок и правил (например, один и тот же объект может оцениваться и положительно, и отрицательно), намечается тенденция связывать и обобщать свои впечатления.

Появляется способность сделать выбор, поскольку «Я» становится одним из факторов регуляции поведения. Неустойчивость и необязательность мнений и убеждений. Амбивалентность и нерешительность в принятии решений, ригидность, энергичное сопротивление нормативным ограничениям.

Третий уровень. Умеренно высокая дифференциация и интеграция понятий: учитывается множество признаков объекта, восприятие становится многоаспектным, поле альтернативных интерпретаций значительно расширяется.

Формируется способность наблюдать свое поведение с разных точек зрения, развивается рефлексия. Много информации обрабатывается до того, как будет принято решение. Характерна открытость новому, в том числе противоречивому опыту. Возникают элементы ориентации на будущее.

Четвертый уровень. Максимально высокая дифференциация и интеграция понятий: способность к соотнесению, связыванию и обобщению самой разнородной информации.

Переход на теоретический (причинный, категориальный, генетический) уровень понимания происходящего, высокая познавательная направленность, самостоятельное порождение новых правил и схем интерпретации поступающей информации, развернутая концептуализация будущего (выход за пределы «здесь и теперь»), гибкость и адаптивность поведения в экстремальных ситуациях (Schroder, Driver, Streufert, 1970).

В ходе онтогенетического развития, как отмечают *О. Харви* с соавторами, происходит постепенное увеличение абстрактности понятийной системы, что обусловлено ростом количества понятий, их прогрессирующей дифференциацией, увеличением количества альтернативных схем для восприятия одного и того же объекта, формированием множества разнообразных правил сравнения, связывания и самостоятельного порождения новых понятий.

Из теории понятийных систем следует один весьма важный вывод. Зависимость между поведением человека и особенностями организации его понятийной системы становится все более неоднозначной по мере роста степени ее сложности. Чем сложнее

понятийная система, тем более независимым оказывается актуальное психическое функционирование как от непосредственных внешних условий, так и от прошлого состояния самого субъекта. Пытаться предсказать индивидуальное поведение на основе анализа единственного действия в конкретной ситуации — значит столкнуться с фактом непредсказуемости поступков личности. «Чтобы действительно предсказать поведение, важно понять внутренние процессы структуры» (Schroder, Driver, Streufert, 1970, p. 184). В свою очередь, для правильной оценки индивидуальной понятийной системы необходимо принимать во внимание множество измерений, которые учитывают уровень ее дифференциации и интеграции.

Следует подчеркнуть, что термин «когнитивный стиль» в работах указанных авторов не встречается. Измерения конкретность/абстрактность, первоначально означавшие различия в уровне структурной организации индивидуальных понятийных систем, стали интерпретироваться как конкретный/абстрактный стили концептуализации уже позже в работах других авторов, занимавшихся разработкой стилевого подхода.

На каком основании индивидуальные различия в типе организации понятийных систем стали отождествляться с когнитивными стилями? По-видимому, не последнюю роль при этом сыграла трактовка *О. Харви, Д. Хантом* и *Г. Шродером* природы концепта (понятия). Для них понятие — это присущая данному индивидууму оценочная тенденция, склонность выстраивать образ своего окружения соответственно собственным потребностям и складу характера. Поскольку конкретность/абстрактность, будучи формальной структурной характеристикой познавательной сферы, имела ярко выраженные адаптивные функции, конкретный/абстрактный способы концептуализации происходящего стали рассматриваться другими исследователями как полюса соответствующего когнитивного стиля.

Аналогично обстоят дела с когнитивным стилем *когнитивная простота/когнитивная сложность*. Своим теоретическим истоком данный стилевой параметр имеет теорию персональных конструктов *Дж. Келли*, хотя в его работах проблема когнитивных

стилей как таковая не обсуждается. По мнению Келли, человек оценивает и прогнозирует действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта, представленного в виде системы конструктов.

Конструкт — это то, «чем два или несколько объектов сходны между собой и, следовательно, отличны от третьего объекта или нескольких других объектов» (Kelly, 1955, p. 35). Таким образом, конструкт — это биполярная субъективная измерительная шкала, реализующая одновременно две функции: обобщения (установления сходства) и противопоставления (установления различий) между объектами, например, конструкты «добродушный — злобный», «умный — глупый», «важный — несущественный», «красивый — безобразный» и т. п. Конструкты, являясь субъективным инструментом дифференциации различных аспектов действительности, могут быть применены к оценке другого человека, самого себя, ситуаций, понятий, изображений и т. д.

Высокая степень когнитивной сложности индивидуальной конструктивной системы означает, что данный человек создает многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон. Низкая когнитивная сложность, напротив, свидетельствует о том, что понимание и интерпретация происходящего в сознании данного человека осуществляется в упрощенной форме на основе ограниченного набора сведений.

При анализе особенностей организации субъективной системы конструктов Келли особо подчеркивал, что они определенным образом взаимосвязаны и взаимозависимы. В частности, существуют горизонтальные связи между конструктами одного уровня (констеллятивные и пропозициональные конструкты), вертикальные связи (субординантные и суперординантные конструкты), импликативные связи (соотношения конструктов по типу «если А, то... Б») и, наконец, связи между подсистемами конструктов (можно говорить об артикулированных, монолитных и фрагментарных системах конструктов).

Опять же трудно сказать, когда и почему параметр когнитивной простоты/сложности начал интерпретироваться в качестве

стилевой характеристики. По-видимому, предполагалось, что тенденция воспринимать реальность когнитивно простым или когнитивно сложным способом характеризует устойчивые предпочтения данной личности и, следовательно, — это стиль.

Что касается отечественных исследований когнитивных стилей, пионерами в этой области психологии выступили *И. Н. Козлова* (1975), *В. А. Колга* (1976), *Е. Т. Соколова* (1976), *А. В. Соловьев* (1977), *М. С. Егорова* (1979). Начиная с середины 70-х годов под руководством *И. М. Палея* был выполнен ряд диссертационных исследований по данной проблематике. В 1986 году в г. Таллинне (Эстония) был проведен 1-й Всесоюзный семинар по психологии когнитивных стилей.

1.3. Отличительные признаки когнитивных стилей

Итак, *когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего.* В свою очередь, эти индивидуальные различия образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга (Clauss, 1978). Таким образом, понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы.

С самого начала статус феноменологии когнитивных стилей определялся с учетом ряда принципиальных моментов:

- индивидуальные различия интеллектуальной деятельности, обозначенные как когнитивные стили, отграничивались от индивидуальных различий в степени успешности интеллектуальной деятельности, выявляемых на основе психометрических тестов интеллекта (в виде IQ-различий);
- когнитивные стили, будучи характеристикой познавательной сферы, в то же время рассматривались как проявление

личностной организации в целом, поскольку индивидуализированные способы переработки информации оказывались тесно связанными с потребностями, мотивами, аффектами и т. д.;

- когнитивные стили оценивались, по сравнению с индивидуальными особенностями традиционно описываемых познавательных процессов, в качестве формы интеллектуальной активности более высокого порядка, поскольку их основная функция заключалась уже не столько в получении и обработке информации о внешних воздействиях, сколько в координации и регулировании базовых познавательных процессов;
- когнитивные стили трактовались как посредники между субъектом и действительностью, оказывающие прямое влияние на особенности протекания индивидуальных адаптационных процессов.

Изначальная многозначность термина «когнитивный стиль» обнаружила себя в разнообразии тех явлений, которые подводились под это понятие. В частности, под когнитивным стилем понимались:

- устойчивые различия в когнитивной организации и когнитивном функционировании (Ausubel, 1968);
- индивидуальные особенности познавательных процессов, устойчиво проявляющиеся в различных ситуациях при решении разных задач (Соловьев, 1977);
- предпочитаемый способ анализа и структурирования своего окружения (Witkin et al., 1974);
- комплекс когнитивных контролирующих принципов, обеспечивающих возможность реалистически-адаптивных форм познавательного отражения на основе регуляции аффективных состояний (Gardner et al., 1959);
- профиль умственных способностей (Broverman, 1960);
- стабильные черты высшего порядка, предопределяющие способ взаимосвязи когнитивных способностей и аффективных свойств в актах индивидуального поведения (Wardell, Royce, 1978) и т. д.

У различных определений когнитивного стиля тем не менее имеется некоторый общий знаменатель, связанный с фиксацией ряда отличительных признаков этого психического качества:

1) когнитивный стиль — это структурная характеристика познавательной сферы, свидетельствующая об особенностях ее организации и не имеющая прямого отношения к особенностям ее содержания;
2) когнитивный стиль — это индивидуально-своеобразные способы получения того или иного когнитивного продукта, т. е. инструментальная характеристика интеллектуальной деятельности, которая может быть противопоставлена ее продуктивной характеристике;
3) когнитивный стиль, в отличие от традиционных униполярных психологических измерений, — это биполярное измерение, в рамках которого каждый когнитивный стиль описывается за счет обращения к двум крайним формам интеллектуального поведения (в виде полезависимости/поленезависимости, импульсивности/рефлективности и т. д.);
4) к когнитивным стилям не применимы оценочные суждения, так как представители того или другого полюса каждого когнитивного стиля имеют определенные преимущества в тех ситуациях, где их индивидуальные познавательные качества способствуют эффективной индивидуальной адаптации;
5) когнитивный стиль — это устойчивая характеристика субъекта, стабильно проявляющаяся на разных уровнях интеллектуального функционирования и в разных ситуациях;
6) когнитивный стиль — это предпочтение определенного способа интеллектуального поведения (т. е. субъект в принципе может выбрать любой способ переработки информации, однако он непроизвольно или произвольно предпочитает какой-либо определенный способ восприятия и анализа происходящего, в наибольшей мере соответствующий его психологическим возможностям).

По сути дела, в этой области психологического знания произошла радикальная смена ряда позиций в понимании природы

индивидуальных интеллектуальных различий. Были пересмотрены критерии оценки интеллектуальных возможностей человека. Те, кто получал низкие оценки при решении стандартных тестовых задач, в теориях интеллектуальных способностей (интеллекта) признавались интеллектуально несостоятельными. В теориях когнитивных стилей, напротив, утверждалось, что любой показатель степени проявления любого когнитивного стиля — это «хороший» результат, так как мера выраженности того или иного стилевого полюса характеризует эффективность интеллектуальной адаптации данного человека к требованиям объективной действительности. Иными словами, пафос когнитивно-стилевого подхода заключался в попытке ввести безоценочный взгляд на интеллектуальные возможности человека.

Особый статус стилевых характеристик интеллектуальной деятельности был связан с признанием их особой роли в регуляции индивидуального поведения, при этом стилевой подход рассматривался как один из вариантов объяснительной теории личности. Кроме того, в теории когнитивных стилей акцент смещался на проблему индивидуальности (уникальности) человеческого разума в виде признания существования у каждого человека индивидуально-своеобразных способов организации познавательного контакта с миром. В рамках стилевого подхода, по сути дела, о любом человеке можно было сказать: «Каждый умен по-своему».

Наконец, в стилевых исследованиях был разработан принципиально новый методический инструментарий. Раньше изучение индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности осуществлялось главным образом на основе метода решения задач (в первую очередь тестовых). В стилевом исследовании испытуемый не решал задач в привычном смысле слова. Ему предлагалась достаточно простая ситуация без каких-либо жестко заданных условий, требований и временны́х ограничений с инструкцией открытого типа, согласно которой испытуемый мог выбрать свой собственный, наиболее удобный и естественный вариант ответа (разложить предметы на группы по своему желанию, высказать свое мнение о заданной ситуации, принимать

решение в своем естественном временно́м темпе и т. д.). В стилевом исследовании отсутствовали нормативы оценки индивидуального результата. Отнесение испытуемого к одному из двух полюсов того или иного когнитивного стиля осуществлялось на основе такого критерия, как медиана (на горизонтальной оси определенного стилевого параметра все показатели слева от медианы идентифицировались как один полюс данного когнитивного стиля, справа — как другой его полюс).

Иными словами, если в традиционном исследовании индивидуальных интеллектуальных различий испытуемый заведомо превращался в некий объект, которым достаточно жестко манипулировали извне, то в стилевом исследовании испытуемый выступал в качестве субъекта, имевшего возможность продемонстрировать присущие ему способы восприятия, анализа и интерпретации экспериментальной ситуации.

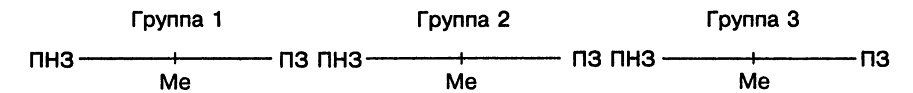
Наряду с несомненными достоинствами методики диагностики когнитивных стилей имели один весьма существенный недостаток. В отличие от традиционных психометрических тестов интеллекта в стилевых методиках, как уже отмечалось, отсутствовали нормы. Использование же такого критерия, как медиана, приводило к серьезному методическому противоречию: разнесение испытуемых данной выборки на горизонтальной шкале по полюсам соответствующего когнитивного стиля (полезависимости/поленезависимости, импульсивности/рефлективности, толерантности/нетолерантности к нереалистическому опыту и т. п.) в значительной мере теряло смысл, поскольку испытуемые обладали такими стилевыми свойствами только в пределах своей выборки.

◆ Возьмем, например, условную ситуацию диагностики когнитивного стиля «полезависимость/поленезависимость» с помощью методики Уиткина «Включенные фигуры» (показатель: время нахождения простой фигуры в сложной)[1] трех групп испытуемых: выпускников сельских школ (группа 1), студентов столичного университета (группа 2) и участников подготовки к космическим полетам (группа 3). Если обработать результаты выполнения испытуемыми методики «Включенные

---

[1] Подробное описание методики «Включенные фигуры» см. в главе 2.

фигуры» по каждой группе отдельно, то с помощью медианного критерия (Ме) выделяются как поленезависимые лица, быстро находящие простую фигуру в сложной (ПНЗ), так и полезависимые лица, медленно находящие простую фигуру в сложной (ПЗ).



Однако по своему смыслу интерпретация представителей этих трех групп как полезависимых либо поленезависимых будет совершенно другой, если мы, объединив все группы, примем во внимание исходное количественное значение показателей данного когнитивного стиля.



Как можно предположить, по показателям времени выполнения теста «Включенные фигуры» (скорости нахождения простой фигуры в сложной) основная часть выпускников сельских школ окажется на полюсе полезависимости, участников подготовки к космическим полетам — на полюсе поленезависимости, тогда как студенты столичного университета, по-видимому, будут располагаться в пределах медианы общей выборки.

Принимая во внимание подобного рода методические проблемы, *Г. Клаусс* счел возможным высказать предположение, что стилевые методики не предназначены для цели постановки индивидуального диагноза, но, скорее, могут использоваться для образования экспериментальных групп при изучении психологических механизмов индивидуальных различий интеллектуальнои деятельности (Clauss, 1978).

Тем не менее следует признать, что в рамках проблематики когнитивных стилей, пожалуй, впервые была заявлена возможность перехода от униполярных психологических измерений к биполярным и, соответственно, от уровневых критериев (низкие — высокие показатели) к типологическим (показатели одного типа — показатели другого типа) в оценке индивидуальных интеллектуальных возможностей. Наконец, можно говорить об изменении самой схемы диагностического исследования. Если в традиционной психодиагностике индивидуальный результат

оценивался по принципу «сравнение с другими» либо по принципу «сравнение с нормативом исполнения», то в стилевом исследовании предлагалась новая методическая позиция: «сравнение испытуемого с самим собой».

Со временем, однако, оптимизм представителей стилевого подхода (как в зарубежной, так и отечественной психологии) заметно поубавился, поскольку по мере накопления эмпирических данных пришлось столкнуться с целым рядом противоречий. Чтобы разобраться в характере этих противоречий, нам придется детально ознакомиться с методиками диагностики когнитивных стилей и конкретными фактами из области стилевых исследований. Ибо, повторюсь, понять природу когнитивных стилей и оценить перспективы стилевого подхода можно только на основе тщательного и последовательного ретроспективного анализа научно-литературных первоисточников и основных форм стилевой феноменологии.

Глава 2

Психологическая характеристика основных когнитивных стилей

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных когнитивных стилей. Прежде всего остановимся на описании тех когнитивных стилей, которые составляют основу феноменологии стилевого подхода.

1. Полезависимость/поленезависимость.
2. Узкий/широкий диапазон эквивалентности.
3. Узость/широта категории.
4. Ригидный/гибкий познавательный контроль.
5. Толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту.
6. Фокусирующий/сканирующий контроль.
7. Сглаживание/заострение.
8. Импульсивность/рефлективность.
9. Конкретная/абстрактная концептуализация.
10. Когнитивная простота/сложность.

Наша задача — воспроизвести проблематику когнитивных стилей в ее исходных теоретических и эмпирических основаниях. Назначение этой главы — описать методики диагностики различных когнитивных стилей в том виде, как они были первоначально заявлены, а также изложить эмпирические результаты, накопленные в условиях их применения. На данном этапе анализа проблемы постараемся воздержаться от интерпретаций и комментариев с тем, чтобы не помешать выстраиванию представления о так называемом «объективном положении

дел» с позиции стороннего наблюдателя. Конечно, по ходу знакомства с этими материалами будут возникать определенные вопросы. Но пусть они накапливаются постепенно, и тогда у читателя появится возможность не только почувствовать остроту современной ситуации в психологии когнитивных стилей, но и понять исходные причины растущих разногласий и противоречий.

2.1. Полезависимость/поленезависимость

Популярность идей *Генри Уиткина* все последние десятилетия была удивительно велика, при этом количество исследований полезависимости/поленезависимости (ПЗ/ПНЗ) исчислялось многими тысячами. Тем больший интерес представляет анализ эволюции представлений о природе этого когнитивного стиля.

Г. Уиткина интересовали особенности поведения в поле, в частности такие эффекты, как «фигура — фон» и «часть — целое». Впервые этот стилевой параметр был описан Уиткином в связи с изучением индивидуальных различий в пространственной ориентации, когда от испытуемого требовалось провести некоторые манипуляции с объектом под влиянием пространственного контекста (Witkin, Asch, 1948; Witkin, 1949). Чуть позже были описаны индивидуальные различия в перцептивной деятельности при решении задачи обнаружения простой детали в сложном геометрическом изображении (Witkin, 1950).

В ходе экспериментов выяснилось, что одни испытуемые полагаются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние, им требуется много времени, чтобы «увидеть» нужную деталь в сложном изображении (это явление получило название полезависимости). Другие испытуемые, напротив, склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии (в частности, собственный проприоцептивный опыт), легко преодолевают влияние видимого поля, быстро находят деталь в сложном изображении (это явление получило название поленезависимости).

Методики диагностики полезависимости/поленезависимости

1. Методика «Стержень – рамка» (Witkin, Asch, 1948), являющаяся разновидностью тестов пространственной ориентации. Испытуемый, помещенный в полностью затемненную комнату, видит перед собой светящуюся рамку и находящийся в ней светящийся стержень. Экспериментатор находится в другой комнате и по определенной программе изменяет положение рамки и стержня. Испытуемый должен привести стержень в вертикальное положение по отношению к поверхности земли. Выяснилось, что испытуемые различаются по способу пространственной ориентации при оценке степени вертикальности стержня. Одни используют зрительные впечатления, ориентируясь на положение рамки (эти испытуемые делают больше ошибок, поскольку сама рамка отклонена от вертикали). Другие опираются на проприоцептивные впечатления, ориентируясь на положение собственного тела (эти испытуемые с большей точностью приводили стержень в вертикальное положение).

Показатель ПЗ/ПНЗ: величина отклонений стержня от истинной вертикали при приведении его в вертикальное положение на протяжении серии замеров (чем меньше этот показатель, тем в большей мере выражен поленезависимый стиль).

2. Методика «Регулирование положения тела» (Witkin, 1949), также относящаяся к тестам пространственной ориентации. Испытуемый сидит на стуле в маленькой освещенной комнате. В трех сериях из шести стены комнаты и стул наклонены в одну сторону, в трех других — в противоположные стороны (исходное отклонение стен комнаты составляет 35°, стула — 22°). Стены комнаты остаются наклонными, при этом испытуемый должен привести стул в вертикальное, согласно его субъективному представлению, положение (т. е. поставить его перпендикулярно поверхности земли). Одни испытуемые при выполнении этого задания полагались на ощущение собственного тела (и тогда их действия были более точными), тогда как другие — на образ наклоненных стен комнаты (и тогда они хуже справлялись с выравниванием положения стула).

Показатель ПЗ/ПНЗ: величина ошибки в степени отклонения стула от истинной вертикали. Сырыми оценками являлись средние абсолютные ошибки в степени отклонения от истинной вертикали, затем сырые оценки по каждой серии переводились в стандартные оценки. Положительный индекс (сумма результатов по двум сериям) отражает полезависимый стиль, отрицательный — поленезависимый.

3. Методика «Включенные фигуры» (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971), представляющая разновидность перцептивных тестов. Данная методика существует в разных модификациях, в любой из которых задача испытуемого — найти простую фигуру внутри сложной геометрической фигуры. Быстрое и правильное обнаружение простой фигуры (детали) характеризует поленезависимость, медленное и ошибочное — полезависимость. Таким образом, оценивается степень, в которой индивидуальная перцепция находится под влиянием видимого поля.

Индивидуальный вариант методики «Включенные фигуры», предложенный Уиткином, построен на основе аналогичной методики *К. Готтшальдта* (1926). Методика Готтшальдта, предназначенная для изучения эффекта «часть — целое», состоит из 30 листов-бланков. На каждом листе-бланке располагаются простая геометрическая фигура и сложная геометрическая фигура, в которой содержится в качестве ее части простая фигура. Сначала испытуемому демонстрируется простая фигура на 10 с (сложная фигура на это время закрывается плотным листом белой бумаги). Затем открывается сложная фигура, при этом лист бумаги перекладывается на простую фигуру, закрывая ее. С момента предъявления сложной фигуры включается секундомер, который останавливается, когда испытуемый говорит, что он видит простую фигуру. Время показа фигуры не измеряется. Если простая фигура указана неверно, то в протокол ответ записывается как неправильный.

Показатели ПЗ/ПНЗ: общее время выполнения всех 30-ти заданий (в мин.); количество правильных ответов; продуктивность как отношение количества правильных ответов к времени выполнения теста.

Чем больше показатели 2 и 3 и меньше показатель 1, тем более выражена поленезависимость (см. приложение 1).

В модификации методики Уиткина «Включенные фигуры» часть черно-белых фигур, взятых из методики Готтшальдта, были усложнены, к ним добавлены другие фигуры, при этом все сложные фигуры были представлены в цвете. Испытуемому последовательно предлагаются 24 сложные фигуры (форма А — 12 фигур; форма В — 12 фигур). К каждой сложной фигуре предъявляется одна из 8 простых фигур, которая содержится в предъявленной сложной фигуре в качестве ее части. Сначала на 15 с предъявляется карточка со сложной фигурой, затем на нее на 10 с накладывается карточка с простой фигурой, после чего простая фигура убирается из поля зрения испытуемого (испытуемый ни в коем случае не должен видеть сложную и простую фигуры одновременно). Задача испытуемого — найти и обвести указкой простую фигуру в сложной. Показатель ПЗ/ПНЗ: средняя величина времени обнаружения простой фигуры в сложной (см. приложение 2).

Групповой вариант методики «Включенные фигуры» состоит из одной тренировочной серии (на нее отводится 3 мин.) и двух основных серий, на каждую из которых отводится по 5 мин. Испытуемый должен найти в сложной фигуре простую и выделить ее карандашом. Показатель ПЗ/ПНЗ: количество правильных ответов (максимально возможный показатель по двум сериям — 18 правильных ответов).

Разновидностью методики «Включенные фигуры» является групповая методика АКТ-70 *К. У. Эттриха* (см.: Шкуратова, 1983). Испытуемому в верхней части листа предъявляются 5 простых фигур, в нижней — сложные фигуры (по 15 на каждом из двух листов). Испытуемый должен найти и указать в протоколе для каждой сложной фигуры ту простую фигуру, которая включена в нее в качестве составной части. Показатели ПЗ/ПНЗ: общее время выполнения всего задания; количество правильных ответов; продуктивность, определяемая как частное от деления количества правильных ответов на время.

Характерная деталь: методика Эттриха АКТ-70, разработанная им на основе фигур методики Готтшальдта, рассматривалась

автором как «тест на общую креативность» (цит. по: Клаус, 1987, с. 95). Добавлю, что методика АКТ-70 (как и методика «Включенные фигуры») по смыслу и форме аналогична известному тесту «Спрятанные фигуры» (Л. Терстоун), который характеризует фактор «Гибкость завершения гештальта». По результатам факторного анализа показатели выполнения этого теста попадают в фактор «конвергентная продуктивность визуальных трансформаций», в терминах теории интеллекта Гилфорда (O'Sullivan et al., 1965). Иными словами, то психическое качество, которое измеряет методика Уиткина «Включенные фигуры», в других исследованиях изначально рассматривалось как интеллектуальная способность.

Уже в первых исследованиях было засвидетельствовано, что показатели выполнения методик «Стержень — рамка», «Регулирование положения тела» и «Включенные фигуры» на уровне корреляционного анализа оказались тесно связанными между собой. На этом основании Уиткин счел возможным определить ПЗ/ПНЗ как «структурирующую способность в восприятии». Впоследствии выяснилось, что при факторизации результатов выполнения тестов пространственной ориентации и перцептивного теста, диагностирующих ПЗ/ПНЗ, образуется единый фактор вместе с субтестами «Кубики», «Сложение фигур» и «Недостающие детали» шкалы Векслера. Эти данные, по мнению Уиткина, свидетельствовали о существовании общего когнитивного стиля, который получил название аналитический подход к полю (или аналитические способности).

Дальнейшие исследования показали, что ПЗ/ПНЗ, измеренная с помощью методики «Включенные фигуры» (именно эта методическая процедура в силу своей простоты применялась в подавляющем большинстве случаев), связана с целым рядом других особенностей интеллектуальной деятельности: фактором «гибкость прекращения действия гештальта», по Терстоуну (задания на поиск простых деталей в ряду сложных геометрических фигур); фактором «адаптивная гибкость» по Гилфорду (задания на проверку сообразительности, в которых испытуемый должен преодолеть заданный семантический или физический контекст и обнаружить некоторый новый принцип его организации; поиск

знакомых предметов, которые включены в сложную сцену, например, «спрятаны» среди деревьев); успешностью решения задач Дункера на «функциональную фиксированность» (задания, требующие использовать знакомый предмет новым, неожиданным способом); наличием эффектов сохранения в задачах Пиаже; успешностью преодоления установки в серии задач Лачинса (задания, проверяющие способность изменять усвоенный способ решения при изменении условий задачи); склонностью давать структурированные ответы при работе с пятнами Роршаха (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974).

Смысл этих связей, как полагал Уиткин, был достаточно ясен: все указанные психологические измерения (включая ПЗ/ПНЗ) в той или иной мере характеризовали «способность преодолевать сложноорганизованный контекст». Соответственно, если индивидуум обнаруживает способность разделять поле на элементы, организовывать и структурировать ситуацию, то он демонстрирует артикулированный подход к полю. Если, напротив, индивидуум следует полю как данному без каких-либо серьезных попыток его реорганизации — значит он использует глобальный подход к полю.

Продолжение исследований с использованием методики «Включенные фигуры» показало, что артикулированный когнитивный стиль в сфере интеллектуальной деятельности связан с дифференцированностью образа физического «Я», развитым чувством личной идентичности и сформированностью специализированных защит и контролей. Факты, полученные в области изучения этих четырех психологических сфер, позволили Уиткину говорить о существовании еще более широкого измерения — уровня психологической дифференциации, характеризующего степень артикулированности (ясности, расчлененности, отчетливости) опыта субъекта.

Наконец, в более поздних работах Уиткин сделал акцент на характере направленности субъекта: либо на внешние факторы (тенденция быть полезависимым), либо на внутренние факторы (тенденция быть поленезависимым). Именно в рамках этой дихотомии — склонности ориентироваться на поле, либо на самого

себя — и стало использоваться понятие «когнитивный стиль» (Witkin, Goodenough, Oltman, 1979).

Таким образом, ПЗ/ПНЗ в узком значении слова — это способность вычленять простую деталь в сложной фигуре, тогда как в широком значении слова — это показатель уровня психологической дифференциации (и соответственно характера познавательной направленности субъекта).

Нельзя не обратить внимание на существенную разницу в логике теоретических обобщений и логике эмпирических доказательств при построении теории психологической дифференциации. Так, с теоретической точки зрения показатели полезависимости/поленезависимости, определяемые в терминах результатов выполнения методики «Включенные фигуры», рассматривались как частная форма проявления уровня психологической дифференциации в рамках перцептивной деятельности.

Однако при анализе результатов эмпирических исследований, рассматривавшихся в качестве доказательства дифференциальной гипотезы (и теории психологической дифференциации в целом), отправной точкой выступали именно корреляционные связи показателя выполнения индивидуальной или групповой форм методики «Включенные фигуры» (реже — показателя методики «Стержень — рамка») с переменными, характеризующими четыре психологические сферы (см. рис. 1). Заметим, что по своему прямому смыслу индивидуальные различия в выполнении методики «Включенные фигуры» — это различия в достаточно частной когнитивной характеристике (способности выделять в перцептивном образе отдельные детали). Тем не менее этот параметр по мере разработки теории психологической дифференциации получил, как мы видим, некоторую универсальную интерпретацию.

В итоге возникает принципиальная неясность: либо скорость нахождения простой фигуры в сложной является частным проявлением уровня психологической дифференциации опыта субъекта, либо, напротив, механизмы, лежащие в основе этого перцептивного действия, являются базовыми по отношению к множеству интеллектуальных и личностных переменных.

Со временем накапливались эмпирические данные, свидетельствовавшие о том, что показатели ПЗ/ПНЗ имеют отношение к гораздо более широкому спектру проявлений интеллектуальной

и личностной активности, нежели это первоначально предполагалось.

При изучении связей ПЗ/ПНЗ с константностью восприятия исходная гипотеза Уиткина о том, что ПНЗ лица должны в большей мере обнаруживать аконстантность восприятия в силу своей склонности воспринимать объект аналитически, независимо от контекста (в данном случае — изменяющегося расстояния), не подтвердилась. Ясность в этот вопрос внесли исследования с использованием искусственной инструкции. Так, если испытуемым заранее объяснялись различия между реальным и видимым размером объекта в условиях изменения расстояния, а затем их поощряли давать оценку размера воспринимаемого объекта в терминах величины ретинального образа, то обнаруживалась значимая корреляционная связь между точностью перцептивной оценки и результатами по методике «Включенные фигуры». В связи с этими данными Уиткин делает важный уточняющий вывод о том, что ПНЗ испытуемые могут применять как аналитический (артикулированный), так и глобальный подходы в условиях аконстантного восприятия, тогда как ПЗ испытуемые менее способны к такого рода произвольным «перемещениям» по соответствующей стилевой оси (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974).

ПЗ/ПНЗ обнаруживает свое влияние в таких сложных видах интеллектуальной деятельности, как работа с текстом. В частности, отмечается превосходство ПНЗ учащихся в условиях, когда текст требует переструктурировки и реорганизации. Если в качестве помощи для усвоения текста предлагаются вопросы умозаключающего типа, у ПНЗ учащихся показатели понимания текста улучшаются, тогда как у ПЗ — ухудшаются. Трудности ПЗ учащихся объясняются тем обстоятельством, что умозаключающие вопросы требуют действовать сверх буквального содержания текста, осуществлять гипотетико-дедуктивный подход к его смысловой перестройке, к чему лица с данным когнитивным стилем не склонны (Adejumo, 1983).

Аналогично, при конспектировании лекций и научных текстов ПНЗ студенты (их стилевые особенности измерялись с помощью

методик АКТ-70 и Готтшальдта) подвергали текст большей переработке, сокращая количество слов, перефразируя мысли, используя средства структурирования текста в виде абзацев, подчеркивания, выделения цветом и т. д. (Абакумова, Шкуратова, 1986). Именно у ПНЗ лиц выше показатели эффективности понимания текста при его предъявлении в виде разрозненных фрагментов (Ким, 2002).

Особый интерес представляет связь рассматриваемого стилевого параметра с характеристиками обучения. По данным Уиткина и Гуднау, независимые от поля люди включаются в процесс обучения скорее как его активные участники, нежели как зрители. Поэтому, например, в эффективности обучения ПНЗ лиц ведущую роль играет внутренняя мотивация. Обучение же ПЗ лиц оказывается более успешным в ситуации внешнего отрицательного подкрепления. В целом академическая успеваемость выше у ПНЗ учащихся (школьников и студентов). У них легче происходит генерализация и перенос знаний, ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала (Witkin, Moore, Goodenough, Cox, 1977).

Что касается сферы представлений о собственном теле, то показатели ПЗ/ПНЗ коррелируют со способностью четко и быстро манипулировать руками (задания воспроизвести позиции пальцев двух рук, изображенных на серии фотографий), тактильной чувствительностью (задания по различению двух точек на коже тела, опознанию «написанных» на коже букв).

Наиболее обширные данные были получены в результате изучения соотношения показателей ПЗ/ПНЗ с особенностями межличностных отношений. По мнению Уиткина и Гуднау, обобщивших большой объем экспериментальных данных, ПЗ лица, которые в целом в большей мере полагаются на внешние факторы (в ситуации общения — на других людей), оказываются вследствие этого более социально ориентированными. Так, они более чувствительны к социальным воздействиям, внимательны к социальным источникам информации, деликатны по отношению к другим людям, склонны держать более короткую физическую

дистанцию в условиях реального общения. Зависимые от поля люди ждут от окружающих поддержки и помощи. Им легче отвечать на вопросы, слыша в ответ одобрительные междометия или получая оценку своих ответов. Для них характерна склонность к коллективным формам деятельности, присутствие других людей интенсифицирует их деятельность. В итоге, будучи межличностно ориентированными, ПЗ люди получают больше информации в процессе общения, легче ладят с другими людьми, легче разрешают конфликтные ситуации, реже высказывают негативное отношение к окружающим. Эти люди склонны изменять свои взгляды в направлении позиции авторитетов. Они лучше узнают тех, с кем до этого виделись лишь кратковременно; предпочитают занятия, которые предполагают контакт с людьми; популярны внутри их группы (Witkin, Goodenough, 1977).

ПЗ/ПНЗ оказывает существенное влияние на процесс решения задач в условиях совместной деятельности. Так, при работе диад, члены которых имеют различные когнитивные стили (ПЗ у одних и ПНЗ у других), окончательное решение, как правило, ближе к варианту, предложенному ПНЗ партнером. Группа, в состав которой входят только ПНЗ лица, испытывает трудности в выработке общего решения и редко приходит к соглашению по спорным вопросам.

Поскольку ПЗ испытуемые обнаруживают такие социальные установки и социальные качества, которые более полезны в межличностных отношениях, то, как полагал Уиткин, можно говорить о большей социальной эффективности ПЗ людей в условиях совместной жизни с другими. Таким образом, люди, принадлежащие к полюсу ПНЗ, имеют более развитые когнитивно-структурирующие способности, тогда как люди, принадлежащие к полюсу ПЗ, характеризуются более выраженными межличностными (социальными) способностями (Witkin, Goodenough, 1977).

Это обстоятельство рассматривалось Уиткином как доказательство биполярной природы данного когнитивного стиля: полюс ПНЗ свидетельствует об интеллектуальной компетентности, тогда как полюс ПЗ — о социальной компетентности.

Интерпретация полезависимых лиц как социально компетентных, несомненно, интересна, однако нуждается в дополнительном обсуждении. Факты, свидетельствующие о том, что ПЗ люди более подвержены групповому влиянию, менее самостоятельны при формулировании собственного мнения, в меньшей мере склонны брать на себя ответственность в неопределенных социальных ситуациях и т. п., заставляют усомниться в их большей социальной эффективности. Совершенно ясно, что критерии последней не могут сводиться только лишь к уживчивости, склонности к групповой деятельности, бесконфликтности, готовности более положительно оценивать других людей, меньшей агрессивности и т. д. Уиткин и Гуднау, фактически, сами дали ответ на этот вопрос. «Более выраженная тенденция полезависимых субъектов прибегать к точке зрения других может быть понята как потребность поиска информации для ее использования в структурировании неопределенной ситуации, поскольку, как это постулируется в дифференциальной гипотезе, они менее способны это сделать собственными силами» (Witkin, Goodenough, 1977, p. 664).

Короче говоря, для человека с полезависимым стилем в ситуации неопределенности другой человек оказывается источником информации и одновременно средством ее переработки — отсюда и весь набор так называемых социально полезных психологических качеств. Социальная направленность ПЗ лиц, возможно, выступает в качестве гиперкомпенсации их недостаточной эффективности в объектном познании.

В области исследований контролей и защит у представителей разных полюсов данного когнитивного стиля получены данные о том, что независимые от поля дети показывают большую способность к торможению собственных моторных действий. Напротив, гиперактивные дети с импульсивным типом поведения оказываются, как правило, полезависимыми (цит. по: Witkin, Goodenough, Oltman, 1979). Любопытно, что среди обследованных американских заключенных преобладали ПЗ лица (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974). Возможно, совершают преступления и затем оказываются в тюрьме те люди,

у которых плохо сформированы механизмы контроля собственной активности.

В достаточно большом числе исследований сообщается о том, что ПЗ люди в неопределенной или угрожающей ситуации демонстрируют более простые, неспециализированные формы защит, которые исключают активную переработку опыта и, как следствие, провоцируют построение искаженного образа реальности. Напротив, у ПНЗ людей в подобных ситуациях начинают работать более сложные, специализированные формы защит, ориентированные на преобразование опыта и выстраивание более или менее связной картины события (Witkin, 1965).

В ряде исследований появились доказательства того, что природа ПЗ/ПНЗ связана с соотношением полушарий головного мозга. Результаты свидетельствовали, что ПНЗ предполагает большую выраженность церебральной латерализации, прежде всего левополушарной. В частности, при электротерапии у депрессивных больных воздействие на правое полушарие приводило к росту ПЗ, а на левое — к росту ПНЗ (Silverman et al., 1966). Поскольку у ПНЗ лиц принятие решений основывается на анализе деталей, это и выражается в преобладании влияния левого («аналитического») полушария. Напротив, поскольку ПЗ лица используют конфигуративный (глобально-целостный) подход к ситуации, это предполагает более активное вовлечение правого полушария. С другой стороны, в некоторых работах отмечается влияние правого полушария на выраженность ПНЗ стиля переработки информации (Tinajero, Paramo, Cadaveira, Rodriguez-Holguin, 1993).

Далее, для ПНЗ испытуемых, наряду со специализацией мозговых функций, характерной также является их интеграция. Например, у ПНЗ лиц при выполнении типично левополушарных заданий в процесс обработки информации активнее вовлекается правое полушарие (они лучше справляются с лингвистическим заданием, когда оно адресуется в правое полушарие посредством предъявления в левое ухо при дихотическом прослушивании) (Bloom-Feshbach, 1980).

Уиткин полагал, что явление церебральной латерализации является еще одним подтверждением дифференциальной гипо-

тезы и может быть истолковано с точки зрения особенностей центральной нервной системы функционировать менее или более дифференцированным способом.

Выше уже не раз отмечалось, что стилевой подход — это подход параметрический (операциональный). Соответственно, интерпретация результатов стилевых исследований имеет смысл только в том случае, если она соотносится с исходным стилевым показателем конкретной стилевой методики. Поэтому обсуждение природы ПЗ/ПНЗ и характера связей этого стилевого параметра с другими психологическими свойствами упирается в вопрос о том, что именно измеряется в условиях методики «Стержень — рамка» или «Включенные фигуры» (а также в целый ряд дополнительных вопросов: насколько и почему вообще идентичны указанные методические процедуры, насколько равноценны разные варианты методики «Включенные фигуры» и т. п.).

Что касается методик «Стержень — рамка» и «Включенные фигуры», между ними были получены хотя и положительные, но неожиданно низкие корреляции. Так, *Э. Боттенберг* (цит. по: Clauss, 1978), анализируя 17 независимых исследований, приводит данные относительно величины коэффициента корреляции между показателями этих двух методик с указанием частоты их встречаемости (табл. 1).

Таблица 1

Данные о величине и частоте встречаемости коэффициентов корреляции показателей методик «Стержень–рамка» и «Включенные фигуры» (цит. по: Clauss, 1978)

Величина коэффициентов корреляции	Частота встречаемости в разных исследованиях
Меньше 0,30	3
0,30–0,40	8
0,40–0,50	3
0,50–0,60	0
Больше 0,60	3

Эти результаты свидетельствуют, что две методики, заявленные как инструменты измерения ПЗ/ПНЗ, в действительности не являются идентичными измерительными процедурами. Аналогичный вывод можно сделать по результатам факторного анализа показателей выполнения методик «Стержень — рамка» и «Включенные фигуры», которые оказались представленными в разных факторах (Linn, Kyllonen, 1981).

Еще более неожиданные результаты были получены при сравнении разных вариантов методик «Включенные фигуры». Так, коэффициент корреляции между методиками «Включенные фигуры», по Уиткину, и «Фигуры Готтшальдта» составляет 0,46 (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenoogh, Karp, 1974), методиками «Фигуры Готтшальдта» и АКТ-70 — 0,14 (Шкуратова, 1994), методиками «Включенные фигуры» по Уиткину и «Замаскированные фигуры» по Терстоуну — 0,53 (Bottenberg, 1970). При сопоставлении результатов выполнения одними и теми же людьми разных модификаций методики «Включенные фигуры» (в том числе АКТ-70) были получены значения коэффициентов корреляций в пределах от 0,40 до 0,46. Это означало, что данные методики измеряют не одно и то же (Клаус, 1983). Более того, величина коэффициентов корреляции между индивидуальной и групповой формами методики «Включенные фигуры» колеблется от 0,56 до 0,86, что не позволяет рассматривать эти процедуры как параллельные формы измерения ПЗ/ПНЗ (Clauss, 1978).

Апофеозом противоречий методического плана является факт использования некоторыми авторами в качестве инструмента измерения ПЗ/ПНЗ методики «Кубики Кооса» из шкалы Векслера (Globerson, 1983). Основанием такого необычного методического решения являются удивительно высокие корреляции между методиками «Кубики Кооса» и «Включенные фигуры» — $r = 0,80$ при $P = 0,01$ (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974, p. 74).

Как бы там ни было, но факт остается фактом: методики, которые декларировались в качестве средства измерения ПЗ/ПНЗ, не являются в полной мере идентичными инструментами. По мнению *Г. Клаусса*, «...методы, с чьей помощью должна диагности-

роваться полезависимость, соответствуют друг другу весьма умеренно, следовательно — несмотря на доказанную надежность — измеряют различные аспекты когнитивного поведения» (Clauss, 1978, p. 134). Как представляется, несогласованность результатов измерений ПЗ/ПНЗ по разным методикам может быть проинтерпретирована по-другому: не столько как следствие несовершенства методического инструментария, сколько как результат своеобразия лежащих в основе данного когнитивного стиля психологических механизмов.

Анализируя природу индивидуальных различий в выраженности ПЗ/ПНЗ, *Т. Глоберсон* соотносила их со сформированностью контролирующих стратегий, отвечающих за оттормаживание влияния видимого поля (Globerson, 1983). *Ч. Носал* объяснял эти различия особенностями организации памяти и внимания. В частности, глобальный когнитивный стиль (полезависимость) определяется быстрым исчезновением следов кратковременной памяти и статичностью состояний внимания. Таким образом, основные причины ПЗ стиля — в малом объеме и темпе одновременно перерабатываемой информации и инертности внимания (Nosal, 1990). Характерно, что под влиянием отрицательных эмоций в интеллектуальной деятельности наблюдаются эффекты, свойственные ПЗ стилю: увеличивается жесткость схем поиска данных и возрастает количество фиксированных централизаций внимания.

2.2. Узкий/широкий диапазон эквивалентности

Данный когнитивный стиль характеризует индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или черты различия объектов (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959; Gardner, Jackson, Messick, 1960). В частности, в экспериментах на свободную классификацию объектов было обнаружено, что некоторые испытуемые разделяют объекты на много групп, имеющих малый объем (узкий диапазон эквивалентности), другие же испытуемые образуют мало групп, имеющих большой объем (широкий диапазон эквивалентности). По мнению *Р. Гарднера*,

узкий диапазон эквивалентности предполагает более детализированную категоризацию впечатлений, что позволяет говорить об использовании этими испытуемыми более точных стандартов в оценке различий объектов. Впоследствии Гарднер предложил трактовать характерный для данного индивидуума диапазон эквивалентности как проявление понятийной дифференциации: чем больше групп объектов выделяется в условиях их категоризации, тем выше понятийная дифференциация. Таким образом, суть этого когнитивного стиля в том, много или мало категорий представлено в индивидуальном понятийном опыте.

В работах отечественных авторов этот стилевой параметр интерпретируется как «аналитичность» (склонность ориентироваться на выявление различий в ряду объектов) и «синтетичность» (склонность ориентироваться на выявление сходства в ряду объектов) (Колга, 1976; Шкуратова, 1994).

Методики диагностики узости/широты диапазона эквивалентности

1. Методика «Свободная сортировка объектов» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). Испытуемому предлагается разложить 75 реальных предметов на группы наиболее удобным, логичным и естественным, с его точки зрения, способом. Подчеркивается, что задание не имеет единственно правильного решения и что каждый раскладывает группы по-своему. Показатели узости/широты диапазона эквивалентности: 1) количество выделенных групп; 2) количество объектов в наибольшей по объему группе; 3) количество групп, состоящих из одного объекта.

Чем больше выделенных групп, тем у́же диапазон эквивалентности (соответственно, выше понятийная дифференциация). Первоначально предполагалось, что индивидуальные различия в количестве групп не зависят от материала сортировки (сортировать можно фотографии предметов, слова, геометрические фигуры и т. д.).

Существует модификация методики свободной сортировки объектов, предложенная *В. Колгой.* В качестве материала сор-

тировки в данном случае выступают написанные на отдельных карточках 35 слов, характеризующих разные аспекты категории «время» (Колга, 1976).

2. Методика «Константность размера» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). Испытуемому предъявляется объект-эталон — круг диаметром 39,7 см, — с которым следует сравнить 23 дополнительных круга диаметром от 29,7 до 39,7 см, предъявляемых с меньшего расстояния. До основного эксперимента испытуемому объясняют разницу между кажущимся (видимым) размером объекта и его реальным размером в условиях изменяющегося расстояния. По инструкции испытуемый должен сравнивать предъявляемые круги с кругом-эталоном в терминах ретинального (видимого) размера. По мнению Гарднера, возможность эффективного ретинального образа связана с аналитическим отношением испытуемого к собственному перцептивному опыту (как мы помним, подобной же позиции придерживался Г. Уиткин).

Показатель узости/широты диапазона эквивалентности: величина диаметра выбранного круга как индикатор оценки точности в сравнении субъективного образа со стандартом в терминах ретинального размера. Чем меньше этот показатель, тем больше точность ретинального образа (тем, следовательно, более точными аналитическими критериями располагает испытуемый в оценке своих перцептивных впечатлений и тем у́же диапазон эквивалентности). Судя по отсутствию в литературе ссылок на данную методику, в последующих исследованиях диапазона эквивалентности она практически не применялась.

В работах *Р. Гарднера* и его соавторов отмечается, что узкий диапазон эквивалентности соотносится со следующими особенностями интеллектуальной деятельности: близостью свободных ассоциаций к слову-стимулу; буквальностью воспроизведения и меньшей оригинальностью в рассказах по ТАТ; тенденцией приближать свои оценки к некоторой средней величине; предпочтением простых, симметричных фигур в тесте Баррона-Уэлша, а также склонностью предлагать однообразные ответы при выполнении теста «Способы использования предмета»

Гилфорда, т. е. низким уровнем креативности (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959; Gardner, Schoen, 1970).

Различия в особенностях категоризации, проявляющиеся на двух стилевых полюсах (узкий либо широкий диапазон эквивалентности), заключаются, по мнению авторов указанных исследований, не столько в способности видеть различия, сколько в чувствительности к различиям. Характерно, что представители разных полюсов обращают внимание на различия разного типа. Так, «аналитики» опираются в основном на явные физические свойства объектов, тогда как «синтетики» — на их скрытые, дополнительные значения; 63% «аналитиков» выделяют группы по материалу («все предметы бумажные»), среди «синтетиков» такой тип категоризации отсутствует; группы, включающие полностью идентичные объекты, выделяют 100% «аналитиков» и только 11% «синтетиков»; группы, состоящие из одного объекта, образуют 88% «аналитиков» и только 11% «синтетиков» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959).

Представляют интерес отмеченные в этой же работе различия в познавательной направленности между «аналитиками» и «синтетиками» в тесте Роршаха: лица с широким диапазоном эквивалентности дают больше ответов в связи с различными аспектами человеческой жизни, больше выделяют целостных человеческих фигур, у них больше ответов типа «человеческие движения». Это обстоятельство позволило авторам сделать вывод, что «...испытуемые с широким диапазоном эквивалентности в чернильных пятнах в большей мере проецируют жизнь и активность» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959, p. 108).

Методика свободной сортировки позволяет получить сведения не только о характере индивидуальных оценочных шкал, но и об уровне абстрагирования ответов. На основе анализа словесных отчетов испытуемых о критериях сортировки авторы предлагают выделять три основных типа ответов:

- концептуальные (КЦ);
- функциональные (Ф);
- конкретные (КР).

Соответственно, уровень актуального абстрагирования определяется как процент концептуальных ответов. Вместе с тем авторы иследования особо подчеркивают независимость степени понятийной дифференцированности (операционально определяемой через показатель «количество групп») как от уровня актуального абстрагирования, так и от способности к абстракции в виде IQ.

В действительности, в одном из исследований *Р. Гарднера* с использованием факторного анализа был получен фактор «эффективный уровень абстракции», куда со значимыми положительными весами вошли показатели высокого уровня актуального абстрагирования оснований сортировки (0,60 и 0,66 соответственно) и со значимыми отрицательными весами — показатели количества групп при сортировке поведенческих суждений и фотографий людей (–0,52 и –0,74 соответственно) (Gardner, Schoen, 1970, p. 81–82). То есть чем меньше групп выделяет испытуемый, тем в большей мере он склонен опираться на более обобщенные категории при сортировке объектов.

По данным *В. Колги*, у школьников-подростков узкий диапазон эквивалентности («аналитичность») соотносится с более низкими показателями непроизвольного и произвольного запоминания, познавательной ригидностью (высокими показателями интерференции по методике Струпа), низким темпом обучаемости при освоении критериев классификации геометрических фигур и низкой учебной успеваемостью (Колга, 1976). По мнению этого автора, «синтетичность» благоприятствует проявлению любознательности, способности оперировать более обобщенными понятийными структурами, тогда как «аналитичность» — точности. Следовательно, аналитичность может быть истолкована как результат использования жестких субъективных критериев или оценочных шкал с малой ценой деления, а синтетичность — напротив, как результат применения мягких критериев или слабо дифференцированных оценочных шкал (Колга, 1976).

В исследовании *А. Б. Васильева* показатель «количество групп» в методике свободной сортировки объектов положительно корре-

лирует с относительной ошибкой оценки длительности заданных временны́х интервалов. Иначе говоря, аналитичность соотносится с тенденцией переоценки хода физического времени (Васильев, 1984). Характерно, что в литературе переоценка длительности временны́х интервалов связывается с переживанием отрицательных эмоций.

Как можно заметить, психологический статус когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности» оказывается весьма проблематичным. В частности, возникает ряд вопросов. Действительно ли узкий диапазон эквивалентности — это свидетельство высокой степени понятийной дифференциации (т. е. наличия более утонченных понятийных критериев для оценки сходства и различия объектов) или, напротив, проявление своего рода когнитивного дефицита, связанного с недостаточной сформированностью механизмов понятийного мышления? И действительно ли в случае узкого диапазона эквивалентности мы имеем дело с «аналитическим» стилем изучения объектов или же, напротив, тенденция ориентироваться на специфические, частные признаки суть проявление глобального подхода к материалу?

Несмотря на некоторую противоречивость эмпирических данных, можно сделать вывод о том, что индивидуальные различия в узости/широте диапазона эквивалентности, безусловно, имеют отношение к особенностям организации понятийного опыта, которые оказывают влияние на субъективные критерии категоризации одних и тех же объектов (предметов, событий, ситуаций и т. п.) разными людьми.

2.3. Узость/широта категории

Данный когнитивный стиль в определенной мере близок по смыслу когнитивному стилю «узкий/широкий диапазон эквивалентности», хотя это далеко не тождественные стилевые проявления. Диапазон эквивалентности характеризует степень субъективной дифференциации различных объектов на основе множества понятийных категорий («большие», «имеющие неправильную форму», «красного цвета» и т. д.). Широта категории отражает степень субъективной дифференциации содержания одной-

5 – 986

единственной категории (различные вариации значения категории «большой», степень разграничения различных оттенков красного цвета и т. д.). Таким образом, узкие категоризаторы склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории, тогда как широкие категоризаторы, напротив, склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров.

Методики диагностики узости/широты категории

1. Методика «Оценка точечных наборов» (Bruner, Tajfel, 1961). Тестовый материал состоит из нескольких серий диапозитивов по 9 точечных наборов, каждый из которых включает от 20 до 28 случайно расположенных точек. Испытуемый должен за короткое время экспозиции идентифицировать эти последовательно предъявляемые наборы со стандартными наборами в 20, 21 и 22 точки. Показатель меры широты категории: число кадров, обозначенных испытуемым в качестве идентичных стандартным наборам. Их относительное увеличение характеризует широкую категоризацию, тенденция к уменьшению утвердительных ответов — узкую категоризацию.

2. Методика «Подбор синонимов» (Bottenberg, 1970). Предъявляется 24 основных слова (существительные, глаголы или прилагательные) с различными синонимами. Испытуемый должен выбрать из них те, которые, по его мнению, похожи на основное слово, являются его синонимами. Показатель широты категории: общее число выбранных синонимов (чем меньше это число, тем у́же предпочитаемая субъектом широта категории).

3. Методика «Средние суждения». В варианте этого теста, предложенного *Т. Петтигрю* (Pettegrew, 1958), испытуемому предъявляются 20 заданий следующего типа: сначала ему сообщается средняя величина какого-либо объекта или явления (средний рост мужчины, средняя скорость полета птицы и т. д.), затем предлагается выбрать максимальную и минимальную возможную величину этого объекта или явления из 4-х предложенных вариантов. Каждый ответ затем оценивается определенным количеством баллов.

◆ Например: Орнитологи установили, что средняя скорость полета птицы составляет 27 км/час. Какова, по вашему мнению:

а) скорость полета самой быстрой птицы?

40 км/ч	1 балл
169 км/ч	4 балла
118 км/ч	3 балла
55 км/ч	2 балла

б) скорость полета самой медленной птицы?

16 км/ч	2 балла
3 км/ч	4 балла
19 км/ч	1 балл
8 км/ ч	3 балла.

Максимальная оценка по каждому заданию — 8 баллов. Показатель меры узости/широты категории: сумма баллов по всем заданиям (чем меньше эта сумма, тем более узкие категории склонен использовать испытуемый).

В варианте методики «Средние суждения», предложенном *С. Филленбаумом* (Fillenbaum, 1959), испытуемый должен указать максимальное, среднее и минимальное значение какого-либо объекта или явления (например, средний рост мужчины). Показатель широты категории: разница между предложенными испытуемым максимальным и минимальным значениями (чем она меньше, тем у́же категоризация).

Девочки обычно обнаруживают узкую категоризацию (своего рода концептуальный консерватизм) по методике Петтигрю сравнительно с мальчиками (Tajfel, Richardson, Everstine, 1964). Испытуемые, у которых предварительно были вызваны положительные эмоции, характеризовались тенденцией создавать и использовать более широкие категории (Isen, Daubman, 1984).

Несмотря на то что, казалось бы, в случае таких когнитивных стилей, как диапазон эквивалентности и узость/широта категории, мы имеем относительно однородные в психологическом плане характеристики, некоторые авторы указывают или на отсутствие, или на наличие весьма слабой корреляционной связи между этими стилевыми параметрами. Это обстоятельство

представляется трудно объяснимым, поскольку оба эти стиля описывают определенный аспект работы понятийного мышления, а именно акты категоризации.

2.4. Ригидный/гибкий познавательный контроль

Этот когнитивный стиль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Ригидный контроль свидетельствует о трудностях в переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий — об относительной легкости такого перехода в силу высокой степени их автоматизации (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959; Broverman, 1960).

Методики диагностики ригидности/гибкости познавательного контроля

1. Методика словесно-цветовой интерференции (Stroop, 1935). Испытуемому последовательно предъявляются три карты. На *первой* — сто слов, обозначающих названия четырех основных цветов (инструкция: как можно быстрее прочитать слова). *На второй* — сто разноцветных звездочек тех же основных четырех цветов (инструкция: как можно быстрее назвать цвет звездочек). *На третьей* — сто названий цветов, не соответствующих цвету чернил, которыми написано данное слово. Например, слово «красный» написано желтыми чернилами, слово «синий» — зелеными и т. д. (инструкция: как можно быстрее назвать цвет, которым написано каждое слово) (см. приложение 3).

Показатель ригидности/гибкости контроля: разница во времени выполнения третьей (цветные слова) и второй (цвет) карт в виде $T_3 - T_2$. Чем больше эта разница, тем больше выражен эффект интерференции и, соответственно, более выражена ригидность (узость, жесткость) познавательного контроля.

Как можно видеть, интерференция в данном случае является результатом конфликта словесно-речевых (вербальных) и сенсорно-перцептивных функций: испытуемый должен игнорировать (подавлять) значение слова и назвать цвет, который он видит.

Низкая интерференция говорит о способности тормозить более сильные по своей природе вербальные функции ради восприятия цвета, высокая — о том, что испытуемый с трудом освобождается от влияния значения слова при его несоответствии наглядному впечатлению.

Методика Струпа позволяет получить дополнительный показатель «вербальности», предложенный *Д. Броверманом*. Он определяется как соотношение времени выполнения второй (цвет) и первой (слова) карт в виде T_2/T_1. Высокие значения этого показателя свидетельствуют о преобладании словесного способа переработки информации, низкие — сенсорно-перцептивного (Broverman, 1960). Показатель интерференции Броверман интерпретирует как меру автоматизации познавательных функций (степень их независимого функционирования).

Таким образом, один полюс этого когнитивного стиля характеризует гибкий контроль и сильную автоматизацию познавательных функций, другой — ригидный (жесткий) контроль и слабую автоматизацию познавательных функций.

2. Методика свободных ассоциаций (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). В течение 3 минут испытуемый называет любые слова, связанные, по его мнению, со словом-стимулом (например, «дом»). Ответы классифицируются в 7 категорий в зависимости от величины дистанции каждого названного слова по отношению к слову-стимулу:

- I — непосредственное описание дома;
- II — внутреннее строение дома;
- III — то, что находится в доме;
- IV — окружающий дом ландшафт;
- V — отдаленные по смыслу, но связанные с понятием «дом» ответы;
- VI — игра словами;
- VII — все, что не относится к дому.

Показатели ригидности/гибкости познавательного контроля: 1) длина дистанции свободных словесных ассоциаций; 2) общее количество ответов в протоколе.

Чем более отдаленные от слова-стимула слова представлены в свободных ассоциациях и чем их больше, тем более выражена гибкость познавательного контроля. Характерно, что в данном случае степень гибкости познавательного контроля соотносится с характеристиками внутреннего поля значений, в которое включено слово-стимул.

В обзоре *А. Дженсена* и *У. Ровера* отмечается, что испытуемые с низкой интерференцией (по методике Струпа) демонстрируют большую скорость в теппинг-тесте, лучше выполняют простые арифметические операции в условиях помех, отличаются более высокими успехами в учебе, характеризуются тенденцией объединять (интегрировать) противоречивые элементы воспринимаемой ситуации, поленезависимостью. Показатель интерференции $T_3 - T_2$ дает близкие к нулю связи с показателями по тесту Равена. В то же время показатель T_2/T_1 значимо отрицательно коррелирует с результатами выполнения данного интеллектуального теста (Jensen, Rohwer, 1966). Попытка дифференцировать с помощью оценок методики Струпа быстрых и медленных чтецов привела к неожиданному заключению, что быстрые чтецы быстрее выполняют вторую карту (цвет) (Jensen, Rohwer, 1966).

Показатель ригидности познавательного контроля (высокая интерференция) по результатам факторного анализа на женской части выборки оказался представленным в факторе «артикуляция поля» вместе с показателями полезависимости (много ошибок в методике «Стержень — рамка» и медленное время ответа в методике «Включенные фигуры»). В свою очередь, показатели длины дистанции и длины протоколов в тесте свободных ассоциаций (гибкость познавательного контроля) на мужской части выборки вошли со значимыми весами в фактор «толерантность к нереалистическому опыту» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959).

При обследовании подростков было показано, что полюс ригидности соотносится с низкими показателями продуктивности непроизвольного и произвольного запоминания, а также с более низкой учебной успеваемостью (Колга, 1976). Лица с ригидным контролем обладают меньшей скоростью чтения; они менее

помехоустойчивы (при необходимости запоминать при шуме результаты у лиц с высокой интерференцией ухудшаются, тогда как у лиц с гибким контролем могут даже улучшаться) (Аллахвердов, 1974). Отмечается склонность ригидных лиц реагировать по импульсивному типу. Так, выраженность эффекта интерференции значимо коррелирует с импульсивностью (по опроснику Азарова) и фактором рациональности (по методике EQS, в рамках которой испытуемый оценивал типичные для него способы принятия решений). Другими словами, ригидные испытуемые менее склонны предварительно обдумывать свои действия и ориентироваться на предварительный сбор информации при принятии решений (Корнилова, Скотникова, Чудина, Шуранова, 1986).

Несмотря на ограниченность сообщений об эмпирических связях ригидности/гибкости познавательного контроля с другими психологическими переменными, можно предположить, что этот когнитивный стиль имеет прямое отношение к механизмам интеграции словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта, а также к процессам непроизвольной и произвольной регуляции познавательной активности в условиях их конфликта.

2.5. Толерантность к нереалистическому опыту

Данный когнитивный стиль обнаруживает себя в ситуациях, для которых характерна неопределенность, двусмысленность. Толерантность к нереалистическому опыту предполагает возможность принятия впечатлений, не соответствующих или даже противоречащих имеющимся у человека представлениям, которые он оценивает как правильные и очевидные (Klein, Gardner, Schlesinger, 1962).

Толерантные лица оценивают опыт по фактическим характеристикам и мало склонны формулировать его в терминах «обычного», «ожидаемого», «известного». Нетолерантные лица сопротивляются познавательному опыту, в котором исходные данные противоречат их наличному знанию.

Методики диагностики нетолерантности/толерантности к нереалистическому опыту

1. Методика «Кажущееся движение» (Klein, Gardner, Schlesinger, 1962). На этапе инструктирования испытуемому показывают два отдельных кадра с изображением лошади и объясняют, что хотя в эксперименте он, возможно, и будет воспринимать данный объект движущимся, на самом деле движение места иметь не будет (т. е. испытуемый изначально знал, что восприятие движения — это особого рода иллюзия). В условиях основного эксперимента частота чередования двух кадров постепенно увеличивалась. Таким образом, на первом этапе испытуемый должен был видеть две чередующиеся фигуры лошади, на втором — одну движущуюся фигуру и на третьем — две одновременно мелькающие фигуры. Показатель меры толерантности: величина временно́го диапазона (в секундах), в котором данный испытуемый видел одну движущуюся лошадь (чем он больше, тем больше выражена толерантность к нереалистическому опыту).

Как можно видеть, в данном эксперименте создавался конфликт между заданным в инструкции знанием и объективными характеристиками актуальной ситуации. Чем в большей мере испытуемый способен «отстроиться» от заданного в инструкции знания, тем быстрее он допускает в свое сознание имеющий место эффект движения на втором этапе и тем в меньшей мере торопится отказаться от факта движения на третьем, т. е. можно говорить о толерантности к нереалистическому опыту (показатель временно́го диапазона при этом стремится к максимуму). Напротив, чем в большей мере испытуемый придерживается заданного в инструкции знания, тем медленнее он склонен согласиться с фактом наличия движения и тем быстрее он от него отказывается. Следовательно, можно говорить о нетолерантности к нереалистическому опыту (показатель временно́го диапазона в этом случае минимален).

2. Методика Роршаха. Пятна Роршаха — открытые ситуации, в которых отсутствуют правила их интерпретации. Показатель нетолерантности к нереалистическому опыту: количество очевид-

ных ответов, построенных на ясных, прямых деталях пятна и его легко выделяемой форме; отсутствие ассоциативной разработки ответа.

3. Методика использования анизейконических линз. Сразу же, как только испытуемый надевает специальные линзы на правый и левый глаз, объективно имеет место искажение пространственных отношений. Однако факты свидетельствовали, что существуют индивидуальные различия в скорости, с которой испытуемые обнаруживают эти искажения. Так, одни испытуемые фиксируют искажения непосредственно после наложения линз, тогда как другие не сообщают об искажениях даже спустя несколько минут.

Как известно, если человек испытывает дискомфорт в связи со столкновением с необычными перцептивными впечатлениями, срабатывают механизмы стабилизации перцептивного опыта в виде фокусирования внимания на знакомых объектах или предпочтения монокулярных сигналов с игнорированием сигналов бинокулярных. Однако у разных людей реакция на перцептивную неопределенность существенно различается: одни обнаруживают тенденцию избегания вплоть до проявлений перцептивной защиты, другие — готовность открыто воспринимать «невозможные» аспекты происходящего.

Показатели меры толерантности: 1) время опознания искажений; 2) величина фиксируемых субъективных искажений (чем больше эти показатели, тем более выражена нетолерантность к нереалистическому опыту).

Указанные методические процедуры, как можно видеть, выявляют готовность принимать необычную, не соответствующую наличным «реалистическим» установкам информацию. Речь идет об умении воспринимать внешнее воздействие таким, каким оно является на самом деле, вне контекста субъективной позиции.

Факты свидетельствуют, что нетолерантные испытуемые в заданиях на сортировку отличаются тенденцией формировать группы объектов по стандартным, легко предсказываемым основаниям. Кроме того, нетолерантные к нереалистическому

опыту испытуемые склонны задавать много уточняющих вопросов в условиях анализа неопределенных интерперсональных ситуаций (цит. по: Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). Высказывается мнение о том, что нетолерантность к неопределенности представляет собой характеристику «закрытого» разума и является симптомом высокого уровня тревоги (Ausubel, 1968).

Следует подчеркнуть, что разными авторами этот стиль описывается по-разному. Так, одни исследователи считают возможным использовать для его диагностики методику словесно-цветовой интерференции Струпа, другие измеряют готовность принимать многозначные, открытые ситуации с помощью специальных опросников. Иными словами, смысл этого когнитивного стиля часто интерпретируется в более широком психологическом контексте и сводится к индивидуальным различиям, характеризующим способы организации интеллектуального поведения в условиях, когда нарушается «нормальное» отражение действительности.

2.6. Фокусирующий/сканирующий контроль

Этот когнитивный стиль характеризует индивидуальные особенности распределения внимания, которые проявляются в степени широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации, а также в степени учета ее релевантных и нерелевантных признаков (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). Первоначально он получил название «фокусирующего контроля», поскольку на первый план выходила способность испытуемого концентрировать внимание на некоторых объективно заданных характеристиках стимула. Однако впоследствии от этого термина пришлось отказаться, ибо эффекты концентрации внимания основывались на постоянном сканировании (просматривании) поля. Соответственно, одни испытуемые оперативно распределяют внимание на множество аспектов ситуации, выделяя при этом ее объективные детали (полюс широкого, или сканирующего, контроля). Внимание других испытуемых, напротив, оказывается поверхностным и фрагментарным, при этом оно фиксирует

явные, бросающиеся в глаза характеристики ситуации (полюс узкого, или фокусирующего, контроля).

По мнению *Ч. Носала*, этот когнитивный стиль имеет вид процедуры просматривания воспринимаемого поля, реализующейся в двух основных формах: 1) просматривание в соответствии с некоторым заданным критерием; 2) просматривание в условиях неопределенного критерия (Nosal, 1990). Именно эти две формы сканирования нашли свое отражение в методиках диагностики данного когнитивного стиля.

Методики диагностики фокусирующего/сканирующего контроля

1. Методика оценки размера круга в условиях отвлекающих помех (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). Испытуемый должен дать по возможности точную оценку размера каждого последовательно предъявляемого круга относительно заданного круга-стандарта, игнорируя при этом мешающие ему цветные рисунки на самих кругах. Показатель меры широты сканирования: среднее число ошибок (чем их меньше, тем шире сканирование).

Таким образом, «широкие сканировщики» показывают в этом тесте высокую точность в силу того, что они активно распределяют внимание между стандартным и сравниваемым кругом, концентрируясь на релевантных признаках отображаемого объекта (размере круга) и отстраиваясь от нерелевантных (цветовых помех). «Узкие сканировщики» демонстрируют меньшую точность своих оценок, поскольку их внимание оказывается более ограниченным по объему, чрезмерно сфокусированным на определенных аспектах ситуации. Эти испытуемые более расслаблены и менее критичны в своих оценочных суждениях.

2. Методика сортировки эмоциогенного и нейтрального материала (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959). Испытуемому предлагается рассортировать на группы картинки с сексуальным, агрессивным и нейтральным содержанием. Показатель: количество картинок, отложенных испытуемым в группу, которую он субъективно считает «индифферентной» (чем больше картинок оценено испытуемым в качестве индифферентных,

тем, следовательно, в большей мере контролируемыми оказываются его эмоциональные переживания и, соответственно, тем больше широта сканирования с точки зрения учета множества деталей ситуации).

Таким образом, степень выраженности фокусирующего/сканирующего контроля соотносится с тенденцией отделять познавательные впечатления от аффекта. Иными словами, широкие сканировщики фиксируют в ситуации больше объективных деталей и в меньшей степени принимают во внимание свои эмоциональные оценки этой ситуации.

За индивидуальными различиями в сканировании лежат, как минимум, два фактора: во-первых, различия в состояниях внимания (и, соответственно, различия в количестве информации, собираемой до высказывания суждения); во-вторых, различия в способности подавлять импульсивную экспрессию (Gardner, Long, 1962а; Gardner, Long, 1962б).

Действительно, именно особенности распределения внимания обусловливают различия между двумя полюсами этого когнитивного стиля. В частности, отмечалось, что точность оценки сравниваемого круга относительно стандарта определяется количеством центраций внимания на стандартном и сравниваемом кругах: чем их меньше, т. е. чем активнее испытуемый распределяет между ними внимание, тем меньше он делает ошибок при их идентификации. По сути, в методике оценки размера широкие сканировщики характеризуются «противоборствующим» подходом, который проявляется в тенденции преодолевать эффект центрации на цветовых помехах и других иллюзорных аспектах тестовой ситуации.

Характерно, что испытуемые с наибольшим количеством ошибок оказались склонными к переоценке видимого размера круга. Данное обстоятельство позволило Гарднеру проинтерпретировать природу данного стилевого параметра в терминах гипотезы центрации *Ж. Пиаже*, согласно которой величина объекта в центре поля восприятия всегда переоценивается. Иными словами, видимый размер объекта есть функция продолжительности отдельной центрации на этом объекте. Следовательно, лица

с фокусирующим контролем (узкие сканировщики) действительно имеют чрезмерно центрированное, «вязкое» внимание, в силу чего круг с разноцветной разрисовкой начинает доминировать в их поле зрения — отсюда переоценка его размера и меньшая точность в идентификации стандартного и сравниваемого кругов.

В целом можно сказать, что данный когнитивный стиль характеризует такой аспект внимания, как интенсивность/экстенсивность (в отличие от полезависимого/поленезависимого стилей, которые, как считается, презентируют другой аспект внимания — его селективность).

Что касается связи этого когнитивного стиля с эффектами сдерживания, торможения импульсивной экспрессии, сведения на этот счет таковы. При выполнении теста Роршаха лица со сканирующим контролем, как правило, демонстрируют два типа психологической защиты: изоляцию (проявляется в навязчивых решениях) и проекцию (проявляется в подозрительной осторожности), что говорит о присущей им тенденции контролировать импульсивные реакции. Далее, у них наблюдается замедление первого ответа за счет более продолжительного рассматривания пятна. Заметим, что замедление первого ответа в тесте Роршаха, в свою очередь, сочетается с тенденцией давать менее популярный ответ, в меньшей мере реагировать в форме эмоциональной оценки (разного рода восклицаний) и показывать большую артикуляцию в восприятии пятна. В свою очередь, лица с фокусирующим контролем описывают себя как людей эмоциональных, легко включающихся эмоционально в общение с другими людьми (Gardner, Long, 1962a; Gardner, Long, 1962б).

Кроме того, широкие сканировщики показывают менее выраженную интерференцию в тесте Струпа, т. е. лучше контролируют свои вербальные реакции. Подобного рода факты позволили высказать предположение о том, что эффективное сканирование выступает в качестве проявления действия более общего механизма, а именно: способности тормозить, сдерживать собственную импульсивную активность (Gardner, Long, 1962a).

2.7. Сглаживание/заострение

Индивидуальные различия, зафиксированные в этом когнитивном стиле, имеют отношение к особенностям хранения в памяти запоминаемого материала. У «сглаживателей» сохранение материала в памяти сопровождается его упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов. Напротив, в памяти «заострителей» происходит выделение, подчеркивание специфических деталей запоминаемого материала. Впоследствии специально подчеркивалось, что данный стилевой параметр обнаруживает себя в условиях восприятия и запоминания последовательности стимулов, характеризуя, таким образом, чувствительность испытуемых к постепенно нарастающим различиям в ряду воспринимаемых воздействий (Holzman, Gardner, 1960).

Методики диагностики заострения/сглаживания

1. Методика схематизации (Holzman, Gardner, 1960). В одном из ее вариантов испытуемый должен высказать суждение о 150 квадратах, постепенно увеличивающихся в размерах. В качестве образцов показывается самый маленький (со стороной 1 см) и самый большой (со стороной 18 см) квадраты. Затем последовательно предъявляется вся основная серия квадратов (каждый квадрат предъявляется на 3 с при интервале в 8 с). Испытуемый должен оценить их величину.

Показатель заострения/сглаживания: количество ошибок. Полюс заострения (незначительное количество ошибок) говорит о высокой чувствительности к слабым различиям, поэтому последовательные стимулы преимущественно оценивается как «разные». Полюс сглаживания (большое количество ошибок) свидетельствует о том, что в памяти испытуемого происходит ассимиляция следов прошлых впечатлений и актуального впечатления, в результате чего воспринимаемые квадраты в своем большинстве рассматриваются в качестве «одинаковых».

2. Методика «Последовательность картинок», разработанная *С. Сантостефано* (цит. по: Викат, Колга, 1986). Испытуемому последовательно предъявляются 60 картинок. Заострение проявляется в том, что испытуемый достаточно быстро замечает

исчезновение деталей на картинках, сглаживание — в запоздалом осознании наличия изменений на последовательно предъявляемых картинках либо их игнорировании.

Отмечается, что для «сглаживателей» характерны такие личностные черты, как пассивность, консерватизм, отсутствие чувства соперничества (цит. по: Соколова, 1976).

2.8. Импульсивность/рефлективность

Данный когнитивный стиль, в соответствии с первоначальным предположением *Дж. Кагана*, характеризует индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно. Наиболее ярко это стилевое свойство проявляет себя в условиях неопределенности, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Импульсивные испытуемые склонны быстро реагировать в ситуации множественного выбора, при этом гипотезы выдвигаются без анализа всех возможных альтернатив. Для рефлективных испытуемых характерен замедленный темп реагирования в подобной ситуации, гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов.

Методики диагностики импульсивности/рефлективности

1. Методика «Сравнение похожих рисунков» (Kagan, 1966). Испытуемому предъявляется 2 тренировочных, затем 12 основных листов, на каждом из которых сверху находится изображение знакомого предмета (фигура-эталон), а внизу располагаются в два ряда 8 почти идентичных изображений этого же предмета, среди которых только одно полностью идентично фигуре-эталону. Испытуемый должен найти и указать изображение, полностью идентичное фигуре-эталону (см. приложение 4).

Показатели импульсивности/рефлективности: 1) латентное время первого ответа (сумма); 2) общее количество ошибок.

Рефлективные индивидуумы находятся выше медианы времени ответа и ниже медианы количества ошибок, тогда как импульсивные индивидуумы — ниже медианы времени ответа и выше

медианы количества ошибок. В среднем примерно $^2/_3$ выборки приходится на рефлективных и импульсивных испытуемых, $^1/_3$ — на две особые категории испытуемых, получивших название «быстрых/точных» и «медленных/неточных». Во всех исследованиях с использованием этой методики сообщается о значимой отрицательной корреляции между показателями времени первого ответа и количеством ошибок. Дети с возрастом становятся более рефлективными, причем отрицательная корреляция между скоростью и точностью с возрастом увеличивается.

2. Методика сравнения объектов на основе осязательного и зрительного сравнения (Kagan, 1966). Испытуемый получает в руку — без зрительного контакта — деревянную фигуру, которую он без ограничения времени изучает, ощупывая ее пальцами. Затем испытуемому зрительно предъявляется доска с пятью подобными фигурами. Предъявляемые образцы — это частично геометрические объекты, частично — знакомые предметы. Из этих фигур только одна идентична той, с которой испытуемый тактильно познакомился. Именно эту фигуру он должен найти среди образцов.

Показатели импульсивности/рефлективности: 1) время, необходимое для тактильного изучения основной фигуры; 2) латентное время первого ответа; 3) количество ошибок.

Обычно в интерпретации этого когнитивного стиля на первый план выходят индивидуальные различия в когнитивном темпе. Однако, как справедливо отметил *В. Колга*, при анализе данного стилевого параметра целесообразно различать его содержательные (точность) и динамические (скорость) аспекты. Более того, в последнее время все чаще высказывается мнение, что именно компонент «ошибки» является критическим в осмыслении природы этого когнитивного стиля (Block, Block, Harrington, 1974; Gargiulo, 1982).

В связи со сказанным представляют интерес данные о том, что у дошкольников показатель «количество ошибок» стабилен, а показатель «латентное время первого ответа» в значительной степени вариативен. Среди школьников наблюдается обратная тенденция: время первого ответа стабильно, тогда как количество

ошибок варьирует. Этот факт говорит о том, что фактор школьного обучения оказывает определенное влияние на формирование этого когнитивного стиля, и, по-видимому, наиболее чувствительным его аспектом по отношению к обучению является компонент «ошибки».

Обзор исследований данного стилевого параметра, представленный в работе *Б. Мессера*, свидетельствует, что в области сканирующего поведения рефлективность предполагает более тщательный и систематический сбор информации в условиях работы с методикой Кагана. В частности, судя по характеру глазодвигательной активности, рефлективные испытуемые затрачивают больше времени на общее рассматривание всех рисунков, у них большее количество взглядов на отдельные рисунки, они чаще фиксируют взгляд на одинаковых признаках рисунков, сравнивая их между собой (Messer, 1976). Иллюстрацией сказанному являются окулограммы (графические изображения перемещений взгляда) импульсивного и рефлективного ребенка (рис. 2).

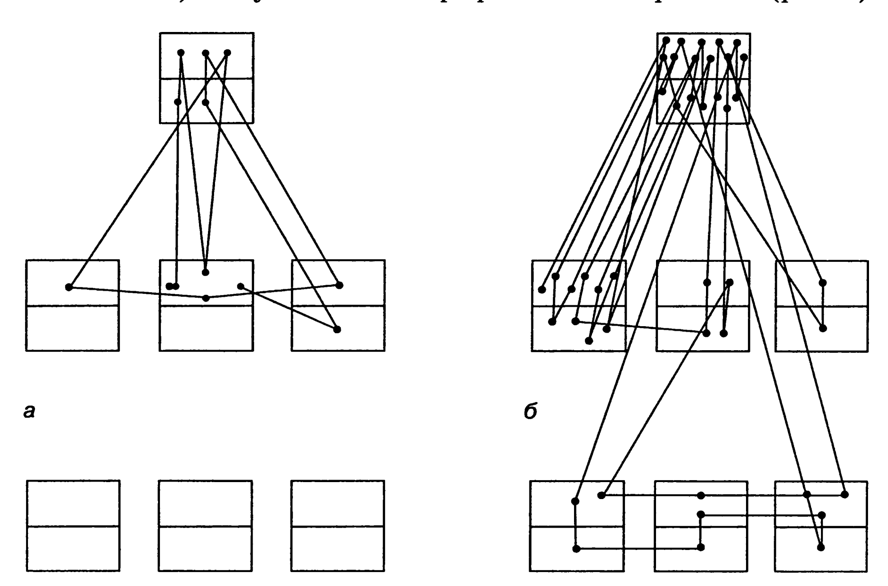


Рис. 2. Движения глаз импульсивного *(а)* и рефлективного *(б)* ребенка в виде окулограмм при решении задачи на идентификацию объекта при выполнении одного из заданий методики Кагана (цит. по: Клаус, 1987)

6 986

Из рисунка 2 видно, насколько отличаются стратегии распределения внимания у импульсивного и рефлективного испытуемых. Это означает, что рефлективные лица не только тратят больше времени, оценивая свои гипотезы, но также собирают больше информации до момента своего ответа.

Подтверждением этим фактам являются результаты исследования индивидуальных различий в способах принятия решений в ситуации неопределенности с помощью опросника EQS: именно импульсивные лица демонстрируют низкие показатели по шкале «рациональность», т. е. у них отсутствует склонность к отбору и накоплению информации (Корнилова, Скотникова, Чудина, Шуранова, 1986). Любопытным в этой связи представляется факт пониженной зрительной чувствительности импульсивных лиц сравнительно с рефлективными в условиях решения задач зрительного различения (Скотникова, 1990).

Для полюса рефлективности характерны следующие особенности интеллектуальной деятельности (соответственно противоположные особенности характеризуют полюс импульсивности): использование более продуктивных стратегий решения задач (McKinney, 1973); более высокий уровень метапамяти в виде интроспективного знания об особенностях работы собственной памяти (Borkowski, Peck, Reid, 1983); поленезависимость (Massari, 1975; Gargiulo, 1982); высокие показатели учебной успеваемости, в том числе отсутствие трудностей в чтении (Messer, 1976).

Характерно, что тенденция задерживать ответ в ситуации неопределенного выбора проявляет себя и в особенностях двигательной активности: рефлективные дети более успешны в произвольном замедлении своих моторных действий (при инструкции выполнять какое-либо двигательное задание как можно медленнее). Кроме того, рефлективные дошкольники, по сравнению с импульсивными, обладают более зрелым уровнем речи, которую они успешно используют в целях саморегуляции, в том числе и для контроля своих моторных действий (Messer, 1976). Эти факты, по мнению *Б. Мессера*, говорят о том, что для рефлективных детей характерна большая выраженность вербального контроля за своим поведением.

В целом результаты изучения этого когнитивного стиля свидетельствуют, что импульсивность/рефлективность выступает в качестве косвенной меры соотношения ориентировочной, контрольной и исполнительной фаз в структуре интеллектуальной деятельности. При этом основное различие между полюсами импульсивности и рефлективности заключается в объеме той информации, которую индивидуум собирает до принятия решения: импульсивные лица принимают решения на недостаточной информационной основе, тогда как рефлективные лица склонны принимать решения с учетом максимально полной информации о ситуации.

2.9. Конкретная/абстрактная концептуализация

О. Харви, Д. Хант и *Г. Шродер* проанализировали индивидуальные особенности понятийной сферы, связанные с различиями в степени ее конкретности/абстрактности. В основе конкретности/абстрактности лежат такие психологические процессы, как дифференциация и интеграция понятий. Полюс «конкретной концептуализации» характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий. Для «конкретных» индивидуумов типичны следующие психологические качества: склонность к черно-белому мышлению, зависимость от статуса и авторитета, нетерпимость к неопределенности, стереотипность решений, ситуативный характер поведения, меньшая способность мыслить в терминах гипотетических ситуаций и т. д. Напротив, полюс «абстрактной концептуализации» предполагает как высокую дифференциацию, так и высокую интеграцию понятий. Соответственно, для «абстрактных» индивидуумов характерна свобода от непосредственных свойств ситуации, ориентация на внутренний опыт в объяснении физического и социального мира, склонность к риску, независимость, гибкость, креативность и т. д. (Harvey, Hunt, Schroder, 1961).

В ходе онтогенетического развития происходит увеличение абстрактности индивидуальной понятийной системы, что обусловливается ростом числа альтернативных схем для восприятия

и анализа одного и того же объекта, уходом от стандартных оценок за счет увеличивающейся способности к внутренним преобразованиям и комбинациям понятий.

Методики диагностики конкретности/абстрактности концептуализации

Основная методическая процедура — методика незаконченных предложений в двух вариантах.

1. Методика «Завершение предложений» (Schroder, Driver, Stroufert, 1970). Испытуемому предлагается набор фраз, в каждой из которых задана какая-либо значимая социальная ситуация с элементами конфликта (вина, брак, мое «Я», прошлое и т. п.). Каждую фразу нужно закончить с использованием одного-двух предложений. Показатель меры концептуализации: качественная оценка в 5-балльной системе каждого ответа в зависимости от степени его абстрактности с последующим их суммированием (чем выше итоговая сумма баллов, тем более выражена склонность к абстрактной концептуализации).

2. Методика «Я верю, что...» (Harvey, 1966; 1970). Испытуемому предлагается проинтерпретировать тот или иной аспект собственного поведения или ситуации (например, «Я верю, что моя мать...», «Я верю, что правила...» и т. д.). Показатель меры концептуализации: одна общая качественная оценка всех ответов по критерию их отнесения к одному из четырех структурных уровней организации понятийной системы (см. их описание на с. 34–35).

◆ Пример конкретного ответа: «Я верю, что правила... нужны для того, чтобы им следовать. Они дают направление для планирования или для жизни в целом. Они не могут быть нарушены, разве что в экстремальных обстоятельствах».

Пример абстрактного ответа: «Я верю, что правила... нужны для всякого человека, но интерпретироваться они могут различными способами. Это зависит от точки зрения того, кто их интерпретирует. Правила могут меняться в этих процессах интерпретации, поскольку общество пребывает в динамике и изменении».

Было показано, что полюс «абстрактности» соотносится с высоким вербальным интеллектом (по шкале Векслера), когнитивной сложностью (по репертуарному тесту), низким уровнем догма-

тизма и авторитарности, поленезависимостью (по тесту «Включенные фигуры»), большей успешностью в решении задач по формированию понятий (по методике Брунера), а также высокими показателями креативности (по сочетанию таких показателей, как оригинальность и реалистическая направленность) (Harvey, 1966).

Характерно, что именно лица с абстрактным стилем концептуализации отличались высоким уровнем способности строить единый интегрированный образ другого человека с учетом противоречивой информации.

Методическая схема исследования была такова. Испытуемый получал три прилагательных, на основе которых письменно описывал личность А. Потом он получал три прямо противоположных прилагательных, с помощью которых он описывал личность В. Затем ему говорили, что речь идет об одном и том же реальном человеке, и испытуемый должен был снова описать свои впечатления о данном человеке. «Конкретные» индивидуумы, как правило, игнорировали в своем итоговом описании альтернативные оценки другого человека (Harvey, 1966).

Таким образом, конкретный способ концептуализации обусловливает закрытость ума в виде склонности к сверхупрощению понимания ситуации и сверхконцентрации на одном подходе к ее интерпретации (в этом случае можно говорить о своего рода «ментальной слепоте»). Напротив, абстрактный способ концептуализации характеризует открытость ума, проявляющуюся в учете непредвиденных обстоятельств, порождении множества альтернативных интерпретационных схем, толерантности к необычным и новым аспектам происходящего.

В своей крайней форме конкретность индивидуальной понятийной системы напоминает особенности поведения пациентов с мозговыми нарушениями, описанных в свое время *К. Гольдштейном* (Goldstein et al., 1941). Эти пациенты не могли повторить фразу «снег — черный» (утверждая, что «нет, снег — белый») или не могли повторить фразу «ярко светит солнце» в дождливый день, что свидетельствовало о высокой контролируемости поведения со стороны физических характеристик

ситуации, о неспособности действовать в рамках когнитивной модели «как если бы...».

В конечном счете, как отмечают Харви, Хант и Шродер, «...вариации в уровне абстрактности — конкретности проявляются в индивидуальных различиях "зависимости от стимула", т. е. той степени, в которой воспринимающий и реагирующий индивидуум ограничен или же может выходить за пределы физических характеристик ситуации в условиях ее понимания и переживания» (Harvey, Hant, Schroder, 1961, p. 25). Иными словами, чем выше уровень абстрактности, тем более выражена способность субъекта переступать границы непосредственного и двигаться в рамках более отдаленных временны́х и пространственных ментальных состояний.

Фактически, эта стилевая характеристика снимает в себе два аспекта взаимодействия человека со своим окружением: сложность поведения и сложность среды (рис. 3).

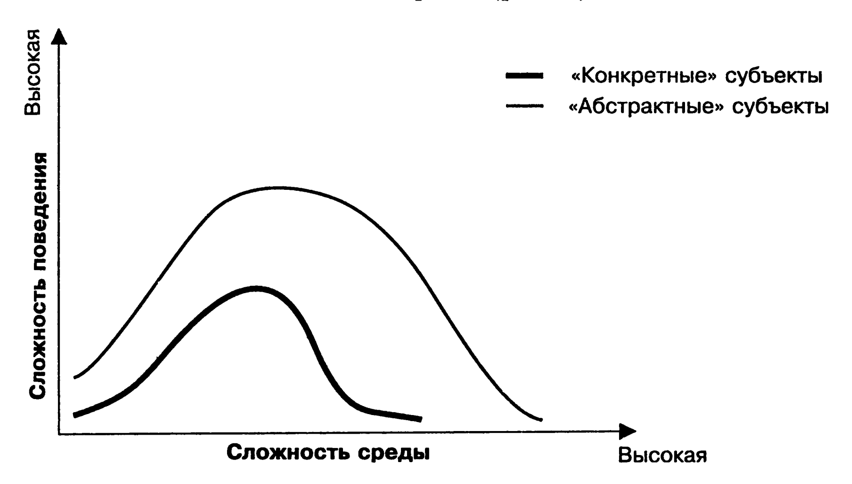


Рис. 3. Спектр поведения «конкретных» и «абстрактных» субъектов в зависимости от сложности среды (цит. по: Goldstein, Blackman, 1978, p. 141)

Таким образом, если параметры среды выходят за пределы некоторого порога сложности, то конкретные лица (минимальные показатели дифференциации и интеграции понятийной системы) оказываются недееспособными, поскольку их пове-

денческий репертуар не рассчитан на процесс взаимодействия с чрезмерно сложным социальным окружением.

Итак, данный когнитивный стиль имеет прямое отношение к особенностям организации понятийной сферы субъекта. По мнению *Ч. Носала*, конкретная концептуализация означает тенденцию изоляции идей, основанную на дискретном, жестком, непересекающемся наборе понятий. Абстрактная концептуализация предполагает существование взаимосвязанной системы идей, основанной на многократном и гибком их упорядочивании. Соответственно, полюс конкретности характеризуется логикой отдельных понятий, тогда как полюс абстрактности — логикой семантических пространств (Nosal, 1990).

2.10. Когнитивная простота/сложность

Человек понимает, интерпретирует, оценивает и прогнозирует действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта, представленного в виде системы личностных конструктов (Kelly, 1955).

Конструкт — это биполярная субъективная шкала, реализующая одновременно две функции: обобщения (установления сходства) и противопоставления (установления различия) в условиях оценки тех или других объектов (прежде всего других людей и самого себя). Примером могут служить конструкты «добродушный — злобный», «умный — глупый», «опасный — безопасный» и т. д.

При анализе особенностей организации субъективной системы конструктов Келли уделял особое внимание такому качеству, как системность конструктов. Конструкты не являются изолированными образованиями, они определенным образом взаимосвязаны и взаимозависимы. Таким образом, представляется принципиально важным то обстоятельство, что о мере когнитивной сложности субъективного оценочного пространства следует судить как на основе степени дифференцированности конструктивной системы (количества имеющихся независимых конструктов), так и на основе степени ее интегрированности (характера связей между конструктами).

Методики диагностики когнитивной простоты/сложности

В качестве средств диагностики данного стилевого параметра используются различные модификации разработаного Д. Келли метода репертуарных решеток, позволяющего судить о различных аспектах организации конструктивной системы конкретной личности (подробное его описание см.: Франселла, Баннистер, 1987).

Наибольшие трудности в изучении когнитивной простоты/сложности связаны с проблемой операционализации этого когнитивного стиля. Как правило, на первый план выходит такая мера простоты/сложности, как степень дифференцированности конструктов («когнитивная дифференцированность»), предложенная *Д. Биери* (Bieri, 1955). Когнитивная дифференцированность определяется как способность конструировать социальное окружение на основе множества независимых (различающихся) измерений. При этом предполагается, что когнитивная сложность соотносится с наличием у субъекта высоко дифференцированных когнитивных структур, а когнитивная простота — с наличием слабо дифференцированных когнитивных структур.

Операционально степень когнитивной дифференцированности в соответствии с таким подходом определяется на основе применения процедуры факторного анализа (метода главных компонент) через показатель количества выделившихся факторов, описывающих все названные данным испытуемым конструкты (или через показатель количества конструктов, представленных в 1-м факторе): чем в меньшей мере связаны между собой отдельные конструкты, тем больше выделится факторов при факторизации индивидуальной матрицы конструктов (тем меньше конструктов будет представлено в содержании 1-го фактора) и, следовательно, тем более дифференцированной системой конструктов обладает данная личность и тем более когнитивно сложной она является.

Факты, полученные с использованием показателя дифференцированности конструктов, свидетельствуют, что у когнитивно простых и сложных испытуемых по-разному строится понимание ситуации в условиях изменения ее информационных характеристик.

Так, по мере увеличения количества имеющейся в наличии информации когнитивно простые испытуемые характеризовались тенденцией улучшать свои предсказания о другом человеке в большей степени, чем когнитивно сложные (Leventhal, 1957). При предъявлении дополнительной информации, имеющей отношение к оценке другого человека, когнитивно простые испытуемые в наименьшей степени изменяли ту оценку этого человека, которая у них сложилась до предъявления дополнительной информации, тогда как когнитивно сложные либо усиливали свои первоначальные оценки, либо изменяли их на прямо противоположные (Lundy, Berkowitz, 1957).

В условиях последовательного предъявления противоречивой информации (сначала группе испытуемых предъявлялась положительная информация о человеке, затем о нем же — отрицательная) когнитивно простые испытуемые обнаружили эффект новизны, т. е. продемонстрировали значительные изменения в своих суждениях по типу интеграции информации, в то время как когнитивно сложные оказались склонными придерживаться амбивалентной оценки этого человека (Leventhal, Singer, 1964).

Люди с низкой когнитивной сложностью обнаруживают больше сходства между собой и другими людьми (в виде высокого показателя идентификации) и соответственно более позитивно их оценивают (Шкуратова, 1994). В свою очередь, когнитивная сложность положительно связана с экстраверсией как личностной чертой, предполагающей успешность общения (Bieri, Messerley, 1957).

Обзор литературы, посвященной изучению этого когнитивного стиля, позволяет выявить одну любопытную тенденцию. Первоначально в общем объеме работ преобладали исследования, утверждавшие социальную и интеллектуальную эффективность когнитивно сложных лиц. Однако в последние десятилетия появилась другая тенденция, связанная с осознанием невозможности интерпретации этого когнитивного стиля как линейного измерения. Так, по мнению *С. Маркуса* и *А. Катина*, «...слишком высокий уровень когнитивной сложности может

приводить к ригидности, затрудняющей построение синтетического образа окружения» (Marcus, Catina, 1977, p. 148).

В целом же — и это обстоятельство следует особо подчеркнуть — данные о связи когнитивной простоты/сложности с различными личностными и поведенческими проявлениями весьма противоречивы. Одни авторы отмечают, что полюс когнитивной сложности связан с большей точностью в оценке себя и других людей, большей эффективностью в общении, успешностью решения интеллектуальных задач и т. п. Другие же констатируют его соотнесенность с тревожностью, догматизмом, ригидностью, меньшей социальной адаптированностью. Столь же неоднозначен и психологический портрет когнитивно простых субъектов (обзор этих исследований см.: Кочарян, 1986; Шкуратова, 1994).

В чем же здесь дело? В первую очередь, надо иметь в виду, что дифференцированность — это одна из возможных характеристик когнитивной сложности, и, таким образом, когнитивную сложность нельзя отождествлять с когнитивной дифференцированностью (количеством независимых оценочных измерений). Кроме того, нуждается в уточнении психологический смысл понятия «когнитивная дифференцированность», основанного на идее функциональной независимости используемых субъектом конструктов. В частности, известен тот факт, что максимальные проявления дифференцированности (по показателю «количество факторов») обнаруживают больные шизофренией. Однако по меньшей мере странным выглядело бы заключение о том, что при заболевании шизофренией когнитивная система становится в наибольшей мере сложной. По-видимому, отсутствие связей между конструктами может быть не только результатом дифференцированности, но и следствием действия фактора случайности (хаотичности) индивидуальных оценочных суждений. В то же время наличие связей между конструктами может свидетельствовать не только об отсутствии дифференциации, но, скорее, о наличии интегрированного способа функционирования индивидуальной конструктивной системы.

По-видимому, важно не только то, сколько измерений использует субъект при оценивании происходящего, но и то, как они у него взаимосвязаны. Неудивительно, что после работ Биери все

чаще стали появляться исследования, авторы которых предлагают трактовать когнитивную сложность с учетом одновременной представленности в этом феномене проявлений дифференциации и интеграции.

Так, *Ф. Цимринг* предлагает различать лиц с недифференцированной (глобальной) концептуальной схемой оценивания и опирающихся на дифференцированные, но в то же время взаимосвязанные конструкты. В последнем случае, как он справедливо утверждает, следует говорить о когнитивной интеграции, а не о простоте (Zimring, 1971).

У. Крокетт и его соавторы подчеркивают значение такой меры когнитивной сложности, как иерархическая интеграция конструктов. Если когнитивная дифференциация означает относительное количество конструктов в индивидуальной конструктивной системе, то иерархическая интеграция — сложность связей между конструктами и ту степень, в которой кластеры конструктов более частного порядка соотносятся с интегрирующими конструктами более высокого порядка (цит. по: Miller, Wilson, 1979). *С. Лэнгли* уточняет, что действительно дифференцированные конструкты не должны обнаруживать ни очень высокий, ни очень низкий уровень связности, а должны иметь средние показатели связности при их использовании (цит. по: Miller, Wilson, 1979).

Элементы подобного подхода были реализованы в исследовании *А. Л. Южаниновой*. Ею использовались различные меры когнитивной сложности (по репертуарному тесту) в связи с оценкой уровня социального интеллекта (по тесту Гилфорда-Салливена). Во внимание принимались как показатели когнитивной дифференцированности конструктивной системы (количество первичных конструктов; количество корреляционных плеяд, образованных первичными конструктами), так и показатели ее когнитивной интеграции (индекс связности конструктов, отражающий интенсивность корреляций между строками индивидуальной матрицы; индекс связности элементов, отражающий интенсивность корреляций между столбцами матрицы; количество конструктов в самой большой плеяде и т. д.). Получен-

ные факты свидетельствовали, что успешность решения социально-познавательных задач (т. е. уровень социального интеллекта) отрицательно коррелирует с мерами дифференцированности индивидуальной конструктивной системы и положительно — с мерами ее интегрированности (Южанинова, 1986). Таким образом, в измерении «когнитивная сложность социальной перцепции» как одном из проявлений компетентности человека в сфере межличностных отношений (применительно к оценке социального интеллекта) на первый план выходят именно характеристики когнитивной интеграции.

По-видимому, о когнитивной сложности можно говорить только в том случае, если одновременно учитывается целый ряд показателей особенностей организации системы субъективных конструктов:

- мера дифференцированности конструктов;
- мера их связности;
- мера их интегрированности (степень организующего влияния суперординантных конструктов на субординантные);
- мера их стабильности, определяемая степенью повторяемости результатов спустя определенный промежуток времени.

Итак, мы рассмотрели традиционный набор когнитивных стилей, исследование которых составило фундамент стилевого подхода. Выделение в 50–60-х годах XX века когнитивных стилей в особую область психологии способствовало бурному росту стилевых исследований. Однако, как можно заметить по сделанному в этой главе обзору, по каждому когнитивному стилю постепенно накапливался эмпирический материал, который, независимо от воли основателей стилевого подхода и их последователей, создавал весьма противоречивое представление о традиционно выделяемых когнитивных стилях.

Действительно, нельзя не обратить внимание на, казалось бы, очевидно странные факты. Почему лица с узким диапазоном эквивалентности (т. е. высокой понятийной дифференцированностью) показывают низкий уровень креативности? Почему отсутствуют данные о связи полюса ригидности познавательного контроля с эф-

фектами снижения продуктивности тех или иных видов интеллектуальной деятельности? Почему при изучении индивидуальных различий в когнитивном темпе на первый план вышел показатель «количество ошибок» (т. е. интеллектуальная составляющая когнитивного стиля импульсивность/рефлективность)? Почему рост когнитивной сложности сочетается со снижением уровня социального интеллекта? И т. д. и т. п.

Возникает вопрос, как следует относиться к подобного рода «невозможным» фактам: как к артефактам (т. е. фактам, которые получены в силу ошибочности процедур их выявления и которые можно проигнорировать) либо как к «альтернативным фактам» (т. е. фактам, в которых нашли отражение ключевые противоречия соответствующей области научных исследований и которые могут выступить в качестве отправной точки для альтернативной ее интерпретации).

2.11. Расширение списка когнитивных стилей в современных исследованиях

Несмотря на растущие сложности, интерес к когнитивным стилям не иссякал. Однако современные стилевые исследования приняли иной характер: большинство исследователей предпочли выявлять и описывать новые когнитивные стили. Иными словами, феноменология когнитивно-стилевого подхода вместо ее углубления на основе анализа механизмов стилевого поведения стала экстенсивно расширяться за счет выделения новых форм стилевого поведения.

Со временем список когнитивных стилей постепенно расширился. К когнитивным стилям стали относить следующие психологические характеристики:

- *физиогномичность/буквальность* (тенденция воспринимать объекты эмоционально, экспрессивно, антропоморфно либо ориентироваться на фактические характеристики объекта на основе учета его семантического значения) (Wardell, Royce, 1978);
- *вербализация/визуализация* (предпочтение использовать в процессах переработки информации либо вербальные, либо образные стратегии) (Richardson, 1977);

- *внешний/внутренний локус контроля* (тенденция полагаться на внешние либо внутренние факторы в объяснении причин происходящего) (Rotter, 1966);
- *холистичность/сериалистичность* (индивидуальные различия в особенностях учебной деятельности в свободной учебной ситуации) (Pask, 1976). Холисты предпочитают проверять некоторое общее предположение, одновремено учитывая большое количество данных; сериалисты склонны изучать материал по типу «шаг-за-шагом», обращая внимание на отдельные аспекты задачи;
- *конвергентность/дивергентность* (преобладание узкого, фокусированного, аналитического, логического либо широкого, открытого, синтетического, ассоциативного способов мышления в ситуации решения проблем (Guilford, 1967);
- *адаптивность/инновативность*, характеризующие различия в способах решения задач, креативности и принятия решений (предпочтение конвенциональных, устоявшихся либо изобретение новых способов решения проблем) (Kirton, 1976; 1989). Этот стиль характеризует различия в способах творческого поведения в зависимости от типа задачи: адапторы могут проявлять креативность при решении задач, требующих усовершенствования продуктов или решений, тогда как инноваторы — при решении задач, требующих открытия новых идей и подходов;
- *ассимилятивный/исследовательский стиль* (склонность решать проблемы в границах некоторых правил, интерпретируя новые события в терминах ранее усвоенного опыта, либо ориентация на поиск новых способов решений на основе активного исследования проблемы) (Kaufmann, 1979). Ассимиляторов отличает высокий уровень знаний, тогда как исследователей — относительно низкий уровень знаний в сочетании с высокой мотивацией и позитивным настроением;
- *быстрое/медленное течение психического времени* в виде индивидуальных различий в субъективной оценке хода физического времени (в частности, полюс быстрого времени коррелирует с мотивацией достижения, эмоциональной

возбудимостью, тогда как полюс медленного времени — с интроверсией и мотивацией избегания) (Nosal, 1990);

- *дискурсивность/интуитивность* (опора при необходимости понимания ситуации на рассуждения либо на спонтанный инсайт) (Allinson, Hayes, 1996);
- *семантические предпочтения*, например, предпочтения в выборе разных геометрических форм (круга, треугольника, квадрата) в процессе составления изображения человека (А. В. Либин, В. В. Либин, 1994);
- *интегральность/дифференциальность* как стиль индивидуальности, связанный со своеобразием «образа мира» человека. На полюсе интегральности стиль индивидуальности отличается склонностью к целостному восприятию происходящего и выявлению обобщенного смысла «образа мира». На полюсе дифференциальности — проявляется в конкретности и ситуативности «образа мира», фрагментарном восприятии действительности. Процедура выявления «стиля индивидуальности» такова. Например, детям в возрасте 7–8 лет предъявляются 15 сюжетных рисунков, по каждому из которых ребенок должен ответить на вопрос: «Что изображено на картинке?» Качественный анализ ответов позволяет выделить на полюсе интегральности: интегрально-теоретический, интегрально-деятельностный и интегрально-эмоциональный стили; на полюсе дифференциальности: дифференциально-теоретический, дифференциально-деятельностный и дифференциально-эмоциональный стили (Берулава, 1995; 2001).

Таким образом, в рамках стилевого подхода накоплен огромный эмпирический материал, основанный на новом, альтернативном взгляде на природу индивидуальных интеллектуальных различий. Однако, как известно, новые идеи всегда рождают новые проблемы, которые приходится решать тем, кто рискнул взять эти новые идеи на вооружение.

Рассмотрим, с одной стороны, *инновации* когнитивно-стилевого подхода, связанные с выдвижением ряда принципиально новых позиций относительно интеллектуальных возможностей человека и, с другой стороны, его *проблематизации*, т. е. те противоречия,

которые являются следствием заявленных позиций и которые, по сути дела, характеризуют перспективные направления современных стилевых исследований.

Инновации когнитивно-стилевого подхода	**Проблематизации когнитивно-стилевого подхода**
1. Выделен особый класс индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности, характеризующих способы переработки и организации информации.	1. Каков психологический статус индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности, получивших название стилевых? Какие именно индивидуальные различия в способах переработки и организации информации мы вправе называть стилевыми?
2. Заявлено, что когнитивные стили характеризуют качественно иной аспект познавательной сферы, а именно ее структурные характеристики (*как* человек думает)	2. Поскольку познавательная сфера функционирует как единая система, то как связаны между собой разные когнитивные стили в качестве ее структурных составляющих? Как они соотносятся «внутри» опыта индивидуального субъекта? Сколько вообще когнитивных стилей может быть у конкретного человека: один, два или двадцать?
3. Введен безоценочный взгляд на индивидуальные интеллектуальные возможности человека.	3. Действительно ли разные полюса когнитивных стилей равноценны с точки зрения продуктивности интеллектуальной деятельности? Если когнитивные стили — это способы переработки информации, то могут ли такого рода индивидуальные различия быть нейтральными по отношению к эффективности интеллектуального функционирования и общему уровню психического развития личности?

4. Предложен новый тип методик, которые позволяют испытуемому выбирать наиболее удобную для него форму интеллектуального поведения.	4. Что именно измеряют стилевые методики? Действительно ли когнитивные стили являются биполярными измерениями, а их традиционные показатели — основанием для отнесения людей к прямо противоположным когнитивным типам?
5. Зафиксировано ярко выраженное влияние когнитивных стилей на аффективные состояния человека, а также их связь с механизмами регуляции деятельности.	5. Какова природа выявленного когнитивно-аффективного баланса? Почему столь простые когнитивные свойства могут влиять на реальное поведение в тех или иных конкретных ситуациях?
6. Описан феномен своеобразия склада ума личности в виде устойчивых предпочтений к определенным способам переработки информации о своем окружении.	6. Если когнитивные стили — это устойчивые характеристики, то могут ли они отвечать за эффективную индивидуальную адаптацию, которая предполагает мобильность (изменчивость) способов поведения, в том числе на уровне способов переработки информации? Правильно ли утверждать, что когнитивные стили — это предпочтения? Если человек действует «в своем стиле», означает ли это, что он выбирает наиболее предпочтительный для него способ переработки информации, либо на самом деле он вынужден его придерживаться в силу отсутствия необходимых когнитивных ресурсов для действия «в другом стиле»?

- 986

Анализ расширенного списка когнитивных стилей позволяет сделать однозначный вывод: критерии спецификации когнитивных стилей оказались потерянными. Точнее, они не были строго сформулированы на уровне как традиционных, так и современных стилевых исследований. Неудивительно, что многие авторы с поразительной легкостью относят к стилевым свойствам столь разные индивидуальные особенности не только интеллектуальной, но и психической деятельности в целом. Ярким примером этого понятийного беспорядка является отнесение к когнитивным стилям такой личностной черты, как внешний/внутренний локус контроля.

Что же в действительности представляют собой индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности, названные в свое время когнитивными стилями («возможно, к несчастью» — так прокомментировал в свое время этот акт номинации *Г. Клаусс*) (Clauss, 1978)? Обсуждению этого центрального вопроса и будут посвящены остальные главы этой книги.

Глава 3
Проблема взаимосвязи когнитивных стилей

3.1. Противоречия «множественной» и «унитарной» позиций в изучении когнитивных стилей

Итак, какова природа когнитивных стилей или (в иной формулировке) действительно ли стилевые свойства принципиально отличны от любых других индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, в том числе различий в успешности интеллектуального исполнения, стратегиях поиска решения, содержании процесса концептуализации происходящего и т. д.?

Как известно, на прямой вопрос — и в науке, и в обыденной жизни — невозможно получить прямой ответ. И дело не в беспомощности или лукавстве того, кому адресован вопрос. Ответ на прямой вопрос (т. е. вопрос неотложный, обращенный к сути) лежит не в плоскости заданного вопроса, а в плоскости его контекста. Поэтому ответ на прямой вопрос (увы!) всегда пространен.

В исследовании природы когнитивных стилей нам также придется пойти «в обход» и заняться анализом контекста стилевой проблематики. В первую очередь, необходимо выяснить, существуют ли какие-либо основания для традиционного перечня когнитивных стилей и расширения их списка. Иными словами, речь пойдет о проблеме взаимосвязи отдельных стилевых параметров.

В рамках дискуссии о характере взаимосвязей когнитивных стилей сложились две противоположные позиции.

Согласно первой, когнитивные стили представляют собой самостоятельные психические свойства, поэтому какие-либо устойчивые связи между ними отсутствуют.

Согласно второй, существует некоторое единое когнитивное основание («метаизмерение»), по отношению к которому конкретные стили выступают в качестве его частных проявлений.

Сторонники первой, «множественной» позиции, отрицая взаимообусловленность стилевых параметров, предлагают рассматривать отдельные когнитивные стили как независимые психологические измерения (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959; Clauss, 1978; Widiger, Knudson, Rorer, 1980). Так, с точки зрения представителей Меннингерской школы когнитивные стили («когнитивные контроли», в их терминологии) организуются в некоторые комплексы, которые у разных людей имеют разные конфигурации именно в силу отсутствия между стилями каких-либо постоянных связей. Подобное представление было связано с интерпретацией когнитивных стилей как механизмов индивидуальной интеллектуальной адаптации. Каждый контроль участвует в организации индивидуального поведения в разной мере и в сочетании с разными контролями — в зависимости от целей деятельности и индивидуальных критериев ее эффективности.

Например, в условиях поиска нового места работы широкое сканирование у одного человека может быть связано с полезависимостью, ригидностью познавательного контроля, у другого — с поленезависимостью, гибкостью познавательного контроля и т. п. Поэтому только знание всего комплекса когнитивных контролей с учетом специфики их комбинаций может обеспечить надежную основу для объяснения личности и предсказания индивидуального поведения.

Со временем у каждого человека вырабатывается относительно устойчивое сочетание когнитивных контролей, позволяющее ему в максимально возможной мере согласовывать свои индивидуальные психические особенности с объективными требованиями окружения. Таким образом, если и говорить о связях между разными стилевыми параметрами, то только применительно

к опыту индивидуума, причем характер этих связей каждый раз будет разным и непредсказуемым.

Существенную роль в укреплении «множественной» позиции сыграли исследования, в которых были продемонстрированы различия в психологических источниках, казалось бы, близких по своим характеристикам стилей. Так, *М. Уаллах* попытался доказать, что полезависимость/поленезависимость, по Уиткину, и аналитический/тематический стили категоризации, по Кагану, представляют собой проявления одного и того же психологического качества. В частности, предполагалось, что один полюс этих стилей представляет аналитический, активный подход к полю (поленезависимость и аналитическая стратегия сортировки объектов на основе выделения их отличительных деталей), тогда как другой — глобальный, пассивный подход к полю (полезависимость и тематическая стратегия сортировки объектов на основе учета ситуативного контекста).

Однако были получены весьма неожиданные результаты: в о - п е р в ы х, сами эти измерения коррелировали между собой крайне слабо; в о - в т о р ы х, преобладание ПНЗ коррелировало с невербальным интеллектом, тогда как преобладание аналитического стиля категоризации — с вербальным интеллектом. В итоге Уаллах сделал вывод о невозможности существования прямых связей между разными стилями из-за наличия «опосредующих переменных» (например, тех или иных личностных особенностей), под влиянием которых связи между стилевыми показателями могут принимать любой вид (Wallach, 1962).

В рамках второй, «унитарной» позиции предпринимались попытки доказать, что в основе разных когнитивных стилей лежат некие единые психические механизмы. По мнению *В. А. Колги* и *И. П. Шкуратовой*, большая часть параметров когнитивных стилей группируется вокруг измерения «аналитичность — синтетичность», характеризующего степень дробности восприятия окружающего мира (Колга, 1976; Шкуратова, 1994). Данное предположение основывалось на идее *И. М. Палея* о существовании субъективных оценочных измерительных шкал с разным масштабом. Одни люди склонны строить дробную картину мира,

используя для оценки происходящего субъективные шкалы с большим количеством градаций (полюс аналитичности), другие — целостную картину мира, оценивая происходящее с помощью субъективных крупномасштабных шкал (полюс синтетичности).

Согласно *В. А. Колге*, аналитичность — синтетичность следует рассматривать как два «метастиля», по отношению к которым все остальные когнитивные стили выступают в качестве «подстилей». *И. П. Шкуратова* также рассматривает аналитичность — синтетичность как сквозную характеристику большинства когнитивных стилей. На уровне эмпирической проверки этого предположения удалось получить слабые корреляционные связи между поленезависимостью (тесты Готтшальдта и АКТ-70) и узким диапазоном эквивалентности (r = 0,40 и 0,41 при P = 0,05), однако с когнитивной простотой/сложностью эти стили оказались не связанными (Шкуратова, 1983).

Хотелось бы отметить некоторый терминологический казус, который, к сожалению, оказался продублированным во многих отечественных исследованиях когнитивных стилей. Речь идет о неправомерном использовании термина «синтетичность» («синтетический подход») как синоним по отношению к термину «глобальный подход». В свое время *Г. Уиткин* использовал термин «артикулированный» в противовес термину «глобальный» для характеристики двух противоположных подходов к окружению. Артикулировнный (аналитический, структурированный, дифференцированный) подход предполагает способность вычленять отдельные элементы воспринимаемой ситуации и устанавливать связи между ними («тенденция выделять части организованных полей как дифференцированные и организовывать неструктурированные поля в связные целостности»), т. е. в терминах отечественной психологии мышления — это способность осуществлять анализ через синтез. Напротив, глобальный (неаналитический, неструктурированный, недифференцированный) подход характеризует взгляд на происходящее в «общих чертах» на основе некоторого общего смутного впечатления о ситуации при фактическом отсутствии преобразования поступающей информации в форме ее анализа и синтеза.

Таким образом, во-первых, «артикулированность» как высший уровень психологической дифференциации в когнитивной сфере характеризуется единством анализа и синтеза, и, во-вторых, «глобальность» в принципе не является синонимом «синтетичности» (а также, кстати, «целостности»). В сущности, здесь сделаны сразу две ошибки: нельзя разводить по разным метаполюсам операции анализа и синтеза, а также нельзя отождествлять полюса полезависимости, широкого диапазона эквивалентности, когнитивной простоты с «синтетичностью» (или «целостностью»).

В данной книге, учитывая сложившуюся терминологию, термины «синтетичность — аналитичность» (соответственно «синтетики» — «аналитики») используются с определенной долей условности только при описании когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности».

Ярким примером «унитарной» позиции является точка зрения *Р. Райдинга*, который предложил объединить все описанные к настоящему времени когнитивные стили в два «фундаментальных измерения» (или базовые когнитивные стили): «целостность — аналитичность» (тенденция перерабатывать информацию в терминах либо целого, либо частей) и «вербальность — образность» (склонность репрезентировать информацию в процессе ее переработки в виде слов либо в виде наглядных образов).

Первоначально к целостному — аналитическому метастилю были отнесены пять когнитивных стилей:

1) полезависимость/поленезависимость;
2) импульсивность/рефлективность;
3) дивергентность/конвергентность мышления;
4) сглаживание/заострение;
5) холистичность/сериалистичность (целостному стилю соответствует полезависимость, импульсивность, дивергентность, сглаживание, холистичность).

Вербально — образный метастиль характеризовали различные формы словесно-образного кодирования, описанные в работах *А. Пайвио, А. Ричардсона* и др. (Paivio, 1971; Richardson, 1977).

Естественно, возникает вопрос: на каком эмпирическом основании известные на данный момент когнитивные стили были сгруппированы именно по этим двум критериям? В качестве доказательства существования двух фундаментальных измерений (целостности — аналитичности и вербальности — образности) Райдинг и его последователи обычно ссылаются на работу, в которой приведены результаты факторного анализа соотношений разных когнитивных стилей (Riding, Cheema, 1991). Однако представленные в этой работе эмпирические данные вряд ли могут рассматриваться в качестве основания для подобного гиперобобщения. Так, изучалось соотношение таких когнитивных стилей, как полезависимость/поленезависимость (групповой вариант методики «Включенные фигуры»), сглаживание/заострение (методика схематизации), импульсивность/рефлективность (методика «Сравнение похожих рисунков»), преобладание вербального/образного способов переработки информации (методика на вербально/образное кодирование), при этом дополнительно использовался личностный опросник Айзенка. В качестве испытуемых выступали 12-летние школьники. По результатам факторизации показателей указанных выше методик были получены четыре фактора, три из которых содержат интересующие нас стилевые показатели (Riding, Cheema, 1991).

Фактор I («дифференциация»): с высоким весом входят показатели поленезависимости и заострения; показатели рефлективности входят в этот фактор со средним весом.

Фактор II («репрезентация»): с высоким весом входят показатели образно-вербального кодирования и экстраверсии-интроверсии (то есть экстраверты в тенденции являются вербализаторами, а интроверты — визуализаторами).

Фактор IV («нейротизм»): с высоким весом входят показатели нейротизма и средним — рефлективности.

Как можно видеть, *во-первых*, в рамках данного исследования предметом изучения были только четыре когнитивных стиля в младшем подростковом возрасте, и, *во-вторых*, факторный анализ выявил всего лишь парциальные связи между

отдельными стилевыми показателями. Следовательно, вывод Райдинга о том, что *все* стили являются частным случаем двух фундаментальных измерений, не является обоснованным с эмпирической точки зрения. Впоследствии были приведены доказательства того, что когнитивный стиль импульсивность/рефлективность не может быть отнесен к метастилю целостность — аналитичность, поскольку не отвечает критериям стиля (не является стабильным, имеет ценностный аспект, не является биполярным и т. д.) (Jones, 1997).

Тем не менее, в более поздней работе *С. Райнера* и *Р. Райдинга* — и опять со ссылкой на вышеуказанную статью — в качестве частных проявлений базового когнитивного стиля «целостность — аналитичность» рассматриваются уже 14 стилей, в том числе:

- импульсивность/рефлективность;
- ригидный/гибкий познавательный контроль;
- аналитическая/тематическая категоризация;
- узкий/широкий диапазон эквивалентности;
- полезависимость/поленезависимость;
- заострение/сглаживание;
- когнитивная простота/сложность;
- конвергентность/дивергентность;
- глобальность/ последовательность;
- адаптивность/инновативность;
- логичность/интуитивность;
- алгоритмичность/конструктивность;
- конкретный/абстрактный подход к обучению;
- аналитический/методологический способ обработки информации.

Частными проявлениями базового когнитивного стиля «вербальность — образность» названы 3 стиля:

- конкретность/абстрактность концептуализации;
- толерантность к нереалистическому опыту;
- визуальная/вербальная стратегии переработки информации (Rayner, Riding, 1997).

Взгляды *Р. Райдинга* в последние годы стали очень популярны. Им был разработан метод оценки выраженности двух базовых стилей, а именно тест «Анализ когнитивных стилей», существующий в том числе и в компьютерном варианте (Cognitive Styles Analysis Test — CSA) (Riding, 1991).

♦ Данная методика позволяет определить «место» испытуемого на каждом из двух стилевых измерений.

Оценка образности — вербальности — это соотношение времени реакции при сравнении объектов по цвету либо по их принадлежности к одной категории. Испытуемому предъявляются 24 суждения типа «Кровь и помидор — одного и того же цвета?» и 24 суждений типа «Автомобиль и товарный вагон относятся к одному и тому же понятию?». В половине суждений объекты требовали утвердительных ответов, в половине — отрицательных. Вербализаторы имеют более короткое время реакции на слова из одной категории; визуализаторы — на слова с общим цветовым признаком.

Оценка целостности — аналитичности определяется как соотношение времени реакции при сравнении двух геометрических фигур, идентичных по форме, либо при выделении простой фигуры в качестве составной части сложной фигуры. Целостный стиль присущ лицам, которые быстрее оценивают общее сходство фигур; аналитический — лицам, которые быстрее находят простую фигуру в сложной (рис. 4).

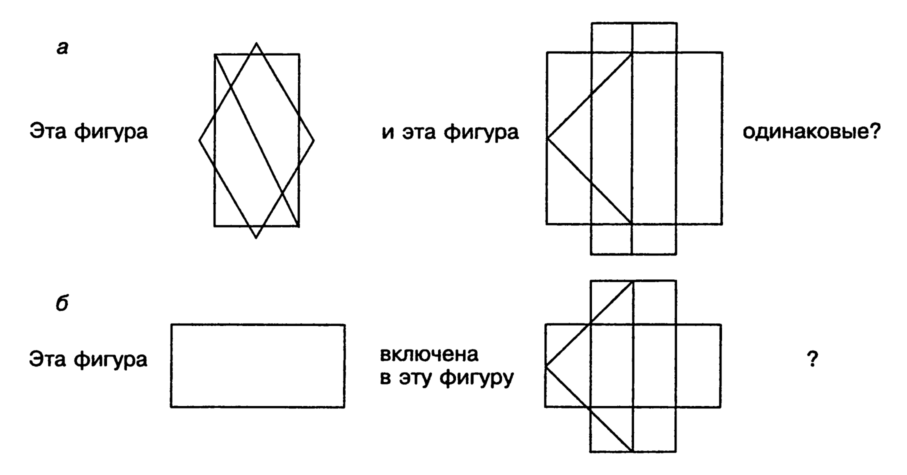


Рис. 4. Примеры геометрических фигур для выявления целостного и аналитического стилей

Некоторые авторы отмечают, что данная измерительная процедура не отвечает в полной мере требованиям надежности. Характерно, что наименее надежным оказывается показатель вербальности — образности (в условиях ретестового исследования). Обращает на себя внимание еще одна деталь, характеризующая особенности частоты встречаемости стилевых типов, а именно явное преобладание «промежуточных» испытуемых (одинаковая представленность обоих стилевых полюсов) по сравнению с «чистыми» (явное предпочтение одного из стилевых полюсов). Так, по измерению вербальность — образность «промежуточные» значения стиля имели 29 % испытуемых (тестовое исследование) и 40 % (ретестовое иследование); по измерению целостность — аналитичность — 58 % и 60 % соответственно (Peterson, Deary, Austin, 2003). Фактически, мы сталкиваемся с эффектом полистилевого поведения значительной части испытуемых, что вынуждает усомниться в существовании устойчивых биполярных стилевых предпочтений.

По-видимому, следует с осторожностью оценивать и меру «фундаментальности» описанных Райдингом метастилей с точки зрения их проявлений в сфере образования. Так, было эмпирически доказано, что связь между когнитивными стилями, в терминах Райдинга, и стилями учения, в терминах Колба (трансформацией и пониманием), а также предпочтением образной либо вербальной форм обучения отсутствует (Sadler-Smith, 2001; Mayer, Massa, 2003).

Сторонником «унитарного» взгляда на природу когнитивных стилей является *А. В. Либин*, который в рамках разрабатываемой им «единой концепции стиля человека» вводит такое стилевое метаизмерение, как «широта — узость» (или «диапазон эквивалентности»). Соответственно, «широта — узость» «...интегрирует в себе элементы таких понятий как аналитичность–синтетичность, сложность–простота, целостность–детализированность, широта сканирования, субъективный масштаб оценочных шкал и некоторые другие» (Либин, 1998, с. 121). Эмпирические либо теоретические доказательства в пользу «единства» всех стилей при этом не приводятся.

В свое время был сформулирован знаменитый принцип Оккама «не умножай сущности без нужды» (т. е. не создавай лишних теорий). К этому следовало бы добавить, учитывая сложности стилевого подхода, еще один принцип — «не плоди противоречий» (т. е. не создавай новых теорий, увеличивающих противоречия сравнительно со старыми). Увы! Оба принципа часто игнорируются.

Итак, имеют место две возможные позиции: можно, с одной стороны, утверждать, что когнитивные стили — самостоятельные и независимые когнитивные переменные и, с другой, говорить об однородности разных стилевых параметров. Принять ту или иную позицию — значит сделать заведомую ошибку, ибо при этом придется игнорировать факты, полученные «противной стороной».

В частности, серьезным препятствием к «множественному» подходу являются данные о существовании значимых корреляций между разными стилевыми параметрами. Например, найдены парциальные связи между следующими характеристиками: широким сканированием, толерантностью к нереалистическому опыту, ригидным познавательным контролем и полезависимостью (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959); абстрактной концептуализацией и поленезависимостью (Harvey, 1970); узким диапазоном эквивалентности и ригидным познавательным контролем (Колга, 1976); импульсивностью и полезависимостью (Gargiulo, 1982; Massari, 1975); ригидным познавательным контролем и импульсивностью (Корнилова, Скотникова, Чудина, Шуранова, 1986); ригидным познавательным контролем, полезависимостью, широтой диапазона эквивалентности и импульсивностью (Алешина, Дейнека, 1986); узким диапазоном эквивалентности и поленезависимостью, узким диапазоном эквивалентности и когнитивной сложностью (Шкуратова, 1983) и т. д.

При анализе полученных связей нельзя не заметить достаточно четкую тенденцию преимущественного сочетания строго определенных полюсов когнитивных стилей в виде своего рода синдрома стилевых свойств: поленезависимость с большей

вероятностью предполагает рефлективность, гибкий познавательный контроль, широкое сканирование, толерантность к нереалистическому опыту и т. д. Таким образом, утверждение о независимости отдельных стилевых параметров является не вполне корректным.

«Унитарный» подход также не располагает доказательствами в свою пользу, поскольку зафиксировать устойчивые и однонаправленные корреляционные связи одновременно между множеством стилевых параметров не удалось ни в одном известном нам исследовании. Тем более в рамках «унитарной» позиции невозможно объяснить причины очевидного отсутствия связей между, казалось бы, родственными стилевыми параметрами.

Факты, безусловно, вещь упрямая. Однако какие выводы можно сделать из факта «мерцания» корреляционных связей в разных исследованиях? Одни авторы сообщают о наличии связи между определенными когнитивными стилями, другие — о ее отсутствии; в мужской выборке связь себя обнаруживает, в женской — нет; в выборке подростков связь проявляется достаточно отчетливо, тогда как в студенческой выборке она исчезает и т. д.?

И какие выводы можно сделать из факта фиксации альтернативных связей между одними и теми же стилями? Так, в одной из работ *И. П. Тихомировой* сообщается о том, что у взрослых испытуемых поленезависимость сочетается с узким диапазоном эквивалентности (высокой понятийной дифференцированностью) (Тихомирова, 1989). Однако в более позднем исследовании она указывает на то, что, напротив, поленезависимость соотносится с широким диапазоном эквивалентности (низкой понятийной дифференцированностью) (Тихомирова, 1991). Аналогично, в одном исследовании выявляется связь полюса поленезависимости с узким диапазоном эквивалентности (Шкуратова, 1983), тогда как в другом — с широким диапазоном эквивалентности (Ким, 2002). Одни авторы отмечают связь когнитивной сложности с гибкостью и толерантностью (Shneier, 1979), тогда как другие — с ригидностью и догматизмом (Messick, Kogan, 1966).

Промежуточным вариантом решения вопроса о связях когнитивных стилей являются многомерные классификации стилевых феноменов. Они позволяют отказаться от упрощенного взгляда на эту проблему в виде констатаций: «связей между стилями нет и быть не может» либо «все стили — это одно и то же психическое качество в разных его проявлениях».

В соответствии с идеей многомерной природы стилей признается, что связи между стилями существуют, однако они имеют нелинейный характер (поэтому и не «схватываются» на уровне корреляционного анализа). Характерно, что многомерные классификации когнитивных стилей имеют, как правило, теоретический характер, основываясь на выделении качественных критериев взаимосвязи тех или иных стилевых параметров в зависимости от постулируемых механизмов стилевого поведения.

Так, *Д. Уорделл* и *Дж. Ройс* все множество описанных когнитивных стилей разделили на три группы по критерию «соотношение когнитивных и аффективных компонентов». По их мнению, когнитивные стили — это устойчивые черты, которые оказывают влияние на способ организации когнитивных и аффективных процессов (Wardell, Royce, 1978). Соответственно, были выделены когнитивные стили (на первый план выходят когнитивные процессы), аффективные стили (на первый план выходят аффективные процессы) и когнитивно-аффективные стили (когнитивные и аффективные процессы сбалансированы) (рис. 5).

Центральное место в этой классификации занимают три когнитивно-аффективных стиля. Референтом *рационального стиля* (в виде установки на проверку «надежности» собственного образа действительности с точки зрения его логической обоснованности, ясного рационального мышления, анализа и синтеза идей) является полезависимость/поленезависимость. Референтом *эмпирического стиля* (в виде установки на проверку образа действительности с учетом чувственно-сенсорных впечатлений и непосредственного наблюдения) — пространственное сканирование. Референтом *метафорического стиля* (в виде установки

на проверку образа действительности на основе интуиции и личного ассоциативно-символического опыта) — беглость идей.



Рис. 5. Структура стилевой системы, по Д. Уорделлу и Дж. Ройсу (Wardell, Royce, 1978)

В свою очередь, эти когнитивно-аффективные стили были проинтерпретированы в терминах трех аспектов внимания: полезависимость/поленезависимость характеризует селективность внимания; пространственное сканирование — интенсивность внимания; беглость идей — широту внимания (Wardell, Royce, 1978).

Ч. Носал построил классификацию когнитивных стилей с учетом особенностей процессов переработки информации, выделив два их аспекта — *уровни переработки* и *способы организации информации.*

Уровни переработки информации включают: *перцепцию* (уровень создания репрезентаций окружающей действительности

в форме кратковременных перцептивных образов); *концепцию* (уровень создания понятийных репрезентаций); *модели* (уровень структур индивидуального опыта); *программы* (уровень регуляции целенаправленного поведения с точки зрения выстраивания последовательности событий).

Способы организации информации («метаизмерения») характеризуют: *структуру поля* (меру артикулированности познавательных образов), *сканирование* (особенности распределения внимания), *шкалы эквивалентности* (ориентацию на различие либо сходство элементов опыта) и *характер контроля* (способность к торможению и регуляции собственной активности) (рис. 6).



Рис. 6. Двухмерная матрица когнитивных стилей, по Ч. Носалу (Nosal, 1990)
1 — полезависимость/поленезависимость; 2 — перцептивная артикуляция; 3 — широта категории; 4 — узкий/широкий диапазон эквивалентности; 5 — когнитивная простота/сложность; конкретность/абстрактность; 6 — толерантность к нереалистическому опыту; 7 — заострение/сглаживание; 8 — фокусирующий/сканирующий контроль; 9 — импульсивность/рефлективность; 10 — ригидный/гибкий контроль; 11 — внешний/внутренний локус контроля; 12 — медленное/быстрое течение времени

Теоретическое значение данной классификации, по мнению *Ч. Носала*, заключается в возможности соотнесения феноменологии когнитивных стилей, во-первых, с теориями переработки информации и, во-вторых, с теориями способностей (теориями

психометрического интеллекта). Прагматический ее смысл заключается в констатации «пробелов» в виде пропущенных узлов матрицы, что позволяет предположить существование еще не описанных в научной литературе когнитивных стилей.

Безусловно, многомерные классификации когнитивных стилей являются существенным продвижением в понимании природы связей между отдельными стилевыми параметрами. В них, во-первых, констатируется нелинейный характер соотношения стилей с учетом разноуровневой, иерархической формы их организации и, во-вторых, предпринимается попытка описать механизмы стилевого поведения.

Однако обоснованность многомерных классификаций когнитивных стилей остается под вопросом по причине, указанной выше: на уровне эмпирических исследований ни доказать, ни опровергнуть эти классификации не представляется возможным в силу противоречивого характера выявляемых корреляционных связей.

В чем существо сложившейся коллизии? По-видимому, корреляционная аргументация в принципе недостаточна для уяснения возможных связей между стилевыми свойствами. Согласованное, непротиворечивое представление о природе когнитивных стилей нельзя получить на основе констатации факта отсутствия либо, напротив, наличия корреляционной связи между отдельными стилевыми параметрами (фактически между показателями определенных методик). Противоречия эмпирического уровня — это плата за игнорирование теоретического аспекта исследований когнитивных стилей, связанного с анализом порождающих их механизмов. На мой взгляд, эффекты «мерцания» и «альтернативности» получаемых корреляционных зависимостей могут объясняться психологической неоднозначностью традиционных стилевых показателей (и, соответственно, различием обусловливающих их когнитивных механизмов).

Ниже приводятся результаты серии исследований, в которых была предпринята попытка уточнить психологический статус некоторых когнитивных стилей.

8 - 986

3.2. Эмпирическое исследование связей когнитивных стилей

Методы исследования

Было проведено пять серий исследований, сбор данных в которых осуществлялся разными экспериментаторами (в первых четырех сериях испытуемыми были студенты университета в возрасте 19–20 лет в количестве 30, 29, 27 и 28 человек соответственно; в пятой — профессиональные конструкторы в возрасте от 25 до 40 лет в количестве 34 человек)[1].

Программа исследования в виде использования нескольких небольших выборок испытуемых с разными экспериментаторами имеет определенные преимущества по сравнению с исследовательской программой, которая реализуется на одной большой выборке испытуемых с одним экспериментатором: в частности, можно получить более разнообразные данные, ценность которых увеличивается при появлении идентичных результатов.

В каждой из серий использовались методики на диагностику либо трех, либо четырех когнитивных стилей, таких как:

1) полезависимость/поленезависимость (ПЗ/ПНЗ); методика «Включенные фигуры» Уиткина, индивидуальная форма; показатель — среднее время нахождения простой фигуры в сложной;
2) импульсивность/рефлективность (И/Р); методика «Сравнение похожих рисунков» Кагана; показатели — латентное время первого ответа, общее количество ошибок;
3) ригидность/гибкость познавательного контроля (Р/Г); методика «Словесно-цветовая интерференция» Струпа; показатели — величина интерференции в условиях конфликта вербальных и сенсорно-перцептивных функций в секундах ($T_3 - T_2$), соотношение времени называния цвета и чтения слов (T_2/T_1);

[1] В сборе и обработке данных принимали участие В. Москвина, Ю. Трофимов, Р. Чиглинцев, А. Яновский.

4) узость/широта диапазона эквивалентности (УДЭ/ШДЭ) в двух вариантах методики «Свободная сортировка объектов»: испытуемые сортировали карточки с расположенными в случайном порядке точками (Сочивко, 1986) и карточки со словами, обозначающими разные аспекты категории «время» (Колга, 1976); показатель — количество выделенных групп.

◆ В целях уточнения психологического статуса когнитивного стиля «диапазон эквивалентности» в *третьей серии* для оценки его выраженности наряду с традиционным показателем (количество групп в двух вариантах сортировки) использовался ряд дополнительных показателей:

- максимальное число объектов в группе (МЧО);
- количество единичных групп (т. е. групп, состоящих только из одной карточки);
- коэффициент категоризации, характеризующий критерии сортировки слов (в виде суммы баллов по результатам оценки основания выделения каждой из групп, деленной на количество групп). Критерии оценки каждой группы слов: 0 баллов — если группа выделяется на основе формального, ситуативного либо эмоционально-субъективного признака, 1 балл — если на основе обобщающего, категориального признака;
- разница между объемами (т. е. числом карточек в соответствующей группе) самой большой и самой маленькой групп $V_{max} - V_{min}$ (в варианте «слова»);
- степень субъективной уверенности в выбранных критериях сортировки: для варианта «точки» после выполнения основного задания испытуемый получал инструкцию рассортировать карточки так, чтобы «групп было как можно больше» (N_1), а затем — так, чтобы «групп было как можно меньше» (N_2); подсчитывался показатель различия в количестве групп в виде $N_1 - N_2$.

Наряду с указанными стилевыми методиками использовались методики на выявление интеллектуальной продуктивности. В *первой серии* — субтест «Сходство» из шкалы Векслера, во *второй, четвертой* и *пятой сериях* — методика Равена, в *третьей серии* — методика Равена, а также методики «Множественная классификация» (Холодная, 1990а) и «Формулировка проблем» (Холодная, 1983).

◆ Методика «Множественная классификация» использовалась как модификация методики «Свободная сортировка слов» с целью уточнения связи показателей последней со способностью к понятийному обобщению. Методическая процедура выглядела следующим образом. Из исходного набора карточек (в качестве исходного материала были взяты 35 слов из категории «время») испытуемый многократно отбирал по своему усмотрению группу карточек, указывал основание сходства, каждый раз возвращая отобранные карточки в исходный набор, до тех пор, пока он не исчерпывал всех возможных, с его точки зрения, комбинаций карточек. Каждая группа оценивалась в баллах по следующим критериям: 0 баллов получала группа, выделенная на основе формального, ситуативного либо эмоционально-оценочного признака (в виде синонимов, тематических комплексов, ответов типа «не нравится» и т. п.) и 1 балл — на основе категориального признака (в виде родового обобщающего понятия). Показатель — коэффициент понятийного обобщения в виде частного от деления суммы баллов по результатам оценки оснований всех выделенных групп на общее количество групп (характеризует способность к понятийному обобщению).

При выполнении методики «Формулировка проблем» испытуемый должен был назвать все те проблемы, которые, по его мнению, могут быть поставлены в связи с анализом таких объектов, как «болезнь» и «почва». Показатель — количество названных проблем (характеризует способность к генерации идей за счет разработанности содержания заданных понятий).

Кроме того, были использованы некоторые методики для оценки личностных черт: во *второй серии* применялся опросник Кеттелла, в *третьей* — опросники Айзенка, Стреляу и методика Розенцвейга, в *пятой* — опросник Стреляу.

Результаты и их обсуждение

Для начала обратимся к результатам, характеризующим связи между показателями основных когнитивных стилей.

В *первой серии* узкий диапазон эквивалентности (большое количество групп) оказался связан с ригидностью познавательного контроля (величиной интерференции) (0,38*)[1].

---

[1] Здесь и далее для обозначения уровней значимости полученных коэффициентов корреляции (по Спирмену) будет использоваться знак *: * соответствует P = 0,05; ** — P = 0,01; *** — P = 0,001.

В свою очередь, чем больше выражена ригидность, тем с большей вероятностью проявляется полезависимость (0,40*).

Во *второй серии* получены значимые корреляционные связи между крайним проявлением узости диапазона эквивалентности (показателем «количество единичных групп») и импульсивностью в виде быстрого когнитивного темпа (–0,54**) и большого количества ошибок (0,52**). Кроме того, один из показателей широты диапазона эквивалентности (МЧО) положительно связан с более медленным когнитивным темпом (0,39*). Следовательно, ориентация на частные, специфические признаки объектов при установлении их сходства соотносится с импульсивностью, т. е. свернутостью ориентировочной и контрольной фаз интеллектуальной деятельности.

В *третьей серии* среди стилевых параметров зафиксированы следующие связи: широкий диапазон эквивалентности (в виде показателя МЧО) в варианте «слова» соотносится с поленезависимостью (–0,44*) и в варианте «точки» — с мерой координации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций в виде показателя T_2/T_1 (–0,53**). В свою очередь, высокие значения показателя T_2/T_1, свидетельствующие о дискоординации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций, связаны с узким диапазоном эквивалентности (показателем «количество групп» в варианте «точки») (0,45*) и одним из проявлений импульсивности (в виде показателя «количество ошибок») (0,39*).

Иными словами, склонность опираться при свободной сортировке объектов на обобщенные категории (полюс «синтетичности») предполагает, с одной стороны, поленезависимость и, с другой, более высокую координацию словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов переработки информации. В свою очередь, высокая скоординированность этих двух способов переработки информации сочетается с большей точностью перцептивного сканирования как проявлением рефлективного стиля.

В *четвертой серии* какие-либо значимые корреляционные связи между исследованными стилями не были получены.

В *пятой серии* обнаружены только две значимые связи между тремя когнитивными стилями: узкий диапазон эквивалентности в виде показателя «количество групп» в варианте «точки» соотносится с более высокой координацией словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций и полезависимостью (коэффициенты корреляции равны –0,41** и 0,35* соответственно).

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты соответствуют общей картине корреляционных исследований когнитивных стилей. Существуют вполне определенные парциальные связи между отдельными стилевыми параметрами. В то же время корреляционных зависимостей получено все-таки мало, при этом уровень их значимости не очень высок (в пределах $0{,}05 > P > 0{,}01$). Кроме того, дает себя знать альтернативный характер некоторых корреляционных связей: в выборке профессиональных конструкторов (в отличие от выборки студентов) узкий диапазон эквивалентности (полюс «аналитичности») оказался связанным с высокой координацией словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций.

На уровне факторного анализа (метод главных компонент с последующим вращением по критерию very max) связи между отдельными стилевыми параметрами обнаруживают себя более определенно и избирательно. В таблице 2 представлены фрагменты факторных матриц с указанием значимых весов основных стилевых показателей по результатам *второй и третьей серий* (здесь и далее нули при указании весов показателей в факторных матрицах опущены).

Как можно видеть из таблицы 2, согласно содержанию I и IV факторов, *вторая серия,* полюс импульсивности (быстрое время ответа и большое количество ошибок) соотносится со всеми основными показателями узкого диапазона эквивалентности, а также ригидного познавательного контроля (ростом величины интерференции и низкой координацией словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций). Кроме того, импульсивный стиль оказывается связан с полезависимостью и опять же с низкой координацией словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций в виде T_2/T_1 (I фактор, *третья серия*).

Таблица 2

Фрагменты факторных матриц, иллюстрирующие соотношение показателей когнитивных стилей (*вторая и третья серии*)

Вторая серия		*Третья серия*
I фактор (25,9 %)	**IV фактор (13,0 %)**	**I фактор (20,8 %)**
И/Р: латентное время ответа −.643	**И/Р:** количество ошибок .515	**ПЗ/ПНЗ:** скорость нахождения простой фигуры в сложной .560
количество ошибок .607	**Р/Г:** T_2/T_1 .850	**И/Р:** латентное время ответа −.760
УДЭ/ШДЭ: количество групп .875	величина интерференции .478	количество ошибок .730
количество единичных групп .769		**Р/Г:** T_2/T_1 .612
МЧО −.767		

Факторизация данных по *четвертой серии* привела к выделению IV фактора (15,1 %), в который с высокими весами вошли показатели полезависимости и низкой координации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций (.821 и .755 соответственно). Заметим, что этот результат идентичен результату, полученному при факторизации данных *третьей серии* (см. табл. 2).

Наконец, результаты факторного анализа данных *пятой серии* также подтверждают факт наличия связей между определенными стилевыми параметрами (табл. 3).

Судя по таблице 3, в выборке профессиональных конструкторов имеют место связи полюса ригидного познавательного контроля с полезависимостью (II фактор), а также полюса узкого диапазона эквивалентности с высокой координацией словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций (III фактор) и полезависимостью (IV фактор).

Таблица 3

Фрагменты факторной матрицы, иллюстрирующие соотношение показателей когнитивных стилей в выборке профессиональных конструкторов

Пятая серия		
II фактор (21,6 %)	**III фактор (15,8 %)**	**IV фактор (11,2 %)**
Р/Г: интерференция −.800	**УДЭ/ШДЭ:** количество групп −.760	**УДЭ/ШДЭ:** количество групп .552
ПЗ/ПНЗ: скорость нахождения простой фигуры в сложной −.466	МЧО .884	количество единичных групп .816
	Р-Г: T_2/T_1 .740	**ПЗ-ПНЗ:** скорость нахождения простой фигуры в сложной .525

Итак, результаты корреляционного и факторного анализа свидетельствуют о наличии достаточно однонаправленных парциальных связей между разными когнитивными стилями, за которыми просматривается некоторый общий синдром стилевых свойств. В частности, узкий диапазон эквивалентности («аналитичность») соотносится с импульсивностью, полезависимостью, низкой координацией словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций; ригидный познавательный контроль — с полезависимостью. Тем не менее, эти связи не воспроизводятся с должной мерой устойчивости в разных сериях наших исследований. Кроме того, зафиксирован факт альтернативной связи показателей когнитивных стилей (на выборке конструкторов-профессионалов).

Противоречивый характер связей между отдельными когнитивными стилями позволяет высказать предположение о психологической неоднозначности традиционных стилевых показателей.

Рассмотрим каждый когнитивный стиль в отдельности в целях уточнения его психологического статуса.

Полезависимость/поленезависимость (ПЗ/ПНЗ). Факторизация данных по *второй и третьей сериям* привела к выделению идентичного фактора (табл. 4).

Таблица 4

Фрагменты факторных матриц по когнитивному стилю полезависимость/поленезависимость

Вторая серия		*Третья серия*	
II фактор (19,1%)		**II фактор (19,7%)**	
ПЗ/ПНЗ: скорость нахождения простой фигуры в сложной	.673	**ПЗ/ПНЗ:** скорость нахождения простой фигуры в сложной	.573
Тест Равена: время исполнения	.830	**Тест Равена:** время исполнения	.846
Тест Равена: правильные ответы/время	–.926	**Тест Равена:** правильные ответы/время	–.949

Из таблицы 4 видно, что увеличение времени поиска простой фигуры в сложной (проявление ПЗ) сочетается с тенденцией более медленно выполнять тест Равена. В ранее выполненных исследованиях на уровне корреляционного и факторного анализа нами неоднократно воспроизводился результат, согласно которому общее время выполнения теста Равена положительно связано с количеством правильных ответов. Следовательно, можно предположить, что и при выполнении методики «Включенные фигуры» замедление процесса поиска решения имеет продуктивную основу. В частности, относительное увеличение времени поиска простой фигуры в сложной может быть обусловлено не только низким уровнем способности к перцептивной артикуляции, но и выраженностью индивидуальных контролирующих стратегий и, соответственно, установкой на тщательность анализа видимого поля (очевидно, такой тип когнитивной активности уже нельзя трактовать как полезависимость).

Импульсивность/рефлективность (И/Р). В плане уточнения психологического содержания этого стилевого параметра представляет интерес IV фактор, выделившийся при анализе данных *третьей серии* (табл. 5).

Таблица 5
Фрагмент факторной матрицы по когнитивному стилю импульсивность/рефлективность

Третья серия	
IV фактор (11,5%)	
И/Р: время первого ответа	 –.635
Опросник Стреляу: сила возбуждения подвижность нервной системы	 .673 .877
Опросник Айзенка: экстраверсия	 .535

Таким образом, чем быстрее испытуемый принимает решение в условиях множественного выбора альтернатив, тем в большей мере у него выражены показатели силы возбуждения, подвижности и экстраверсии. Иными словами, та сторона импульсивности/рефлективности, которая представлена когнитивным темпом, частично оказывается обусловленной психодинамическими свойствами человека, не имеющими отношения к интеллектуальной продуктивности. Не удивительно, что, как отмечает в своем обзоре *Б. Мессер*, именно показатель «количество ошибок», как правило, дает значимые корреляции с интеллектуальными способностями, тогда как показатель «время первого ответа» связан с последними в гораздо меньшей степени (Messer, 1976).

Характерной является позиция тех авторов, которые в противовес первоначальной точке зрения *Дж. Кагана* сочли возможным сделать вывод о том, что ключевую роль в определении природы этого когнитивного стиля играет именно показатель «ошибки», свидетельствующий об эффективности механизмов сканирования, а не показатель «время», говорящий об особен-

ностях индивидуального «когнитивного темпа» (Block, Block, Harrington, 1974; Gargiulo, 1982; Laine, 1982).

Ригидность/гибкость контроля (Р/Г). Принято считать, что выраженность эффекта интерференции в условиях выполнения теста Струпа является следствием степени автоматизации вербальных и сенсорно-перцептивных функций, обеспечивающей возможность их независимого проявления и выступающей предпосылкой гибкости познавательного контроля. В свою очередь, легкость в преодолении когнитивного конфликта, казалось бы, должна сочетаться с более высокой интеллектуальной продуктивностью (напомним, что этот факт, тем не менее, не был зафиксирован ни в одном из известных нам исследований данного когнитивного стиля). С учетом сказанного особый интерес представляют данные, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Фрагмент факторной матрицы по когнитивному стилю ригидность/гибкость познавательного контроля

Вторая серия			
III фактор (18,0%)		**IV фактор (13,0%)**	
Р/Г: величина интерференции	.696	**Р/Г:** величина интерференции	.478
Тест Равена: правильные ответы	.881	T_2/T_1	.850
Тест Равена: время исполнения	.502	**И/Р:** количество ошибок	.515

Полученные результаты, на первый взгляд, выглядят достаточно неожиданно. Согласно III фактору, ригидность контроля сочетается с высокой успешностью выполнения теста Равена. Важно отметить, что идентичный результат повторился при факторизации данных *четвертой серии*, в рамках которой выделился фактор, также включающий с высокими факторными весами показатель величины интерференции (.756) и количество правильных ответов по тесту Равена (.763).

С другой стороны, согласно IV фактору, величина интерференции нарастает при увеличении дискоординации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций и количества ошибок в условиях идентификации перцептивных объектов. Иными словами, эффект интерференции имеет две составляющие: продуктивную и непродуктивную. Этот факт нуждается в специальном обсуждении.

В ряде современных исследований «локус» феномена Струпа связывают с той стадией переработки информации, на которой словесный знак и цветовые воздействия подвергаются семантической (концептуальной) обработке. Так, в одной из работ было показано, что причина интерференции — степень концептуальной близости двух одновременно активизирующихся кодов: вербального и цветового (сенсорно-перцептивного). Если эти два кода «перекрывают» друг друга (т. е. оказываются представленными в структуре индивидуального ментального опыта в интегрированном виде), то процесс их разделения при выполнении третьей (конфликтной) карты оказывается более трудным (соответственно, увеличивается и показатель интерференции) (Naish, 1985).

Таким образом, за выраженностью эффекта интерференции могут стоять два разных психологических механизма: интегрированность словесно-речевых и сенсорно-перцептивных кодов (и тогда интерференция должна сочетаться с более высокой интеллектуальной продуктивностью, в том числе при выполнении теста Равена) либо собственно ригидность как проявление недостаточной сформированности непроизвольного интеллектуального контроля (и тогда интерференция обнаруживает себя в снижении эффективности сканирования перцептивного поля и дискоординации вербальных и сенсорно-перцептивных функций, что, в свою очередь, может сказаться на снижении интеллектуальной продуктивности).

Чтобы развести эти две стороны интерференции в условиях когнитивного конфликта, необходимо принять во внимание такой показатель теста Струпа, как соотношение времени называния цвета и времени чтения слов (T_2/T_1). Этот показатель обычно трактуется как «вербальность», или «вербальная доминантность»

(Broverman, 1960). Подобная интерпретация не вполне корректна, так как, согласно матрице корреляций показателей методики Струпа на разных наших выборках, величина показателя T_2/T_1 определяется главным образом скоростью называния цвета (T_2), но не скоростью чтения слов (T_1).

Следовательно, показатель T_2/T_1 фактически свидетельствует о разнице между скоростью называния цвета и скоростью чтения слов, т. е. является индикатором способности осуществлять одну из простейших форм словесно-образного перевода (означивание чувственных впечатлений). Чем этот показатель меньше, тем более скоординированы (интегрированы) основные «языки» переработки информации.

Таким образом, «странный» результат, представленный в таблице 6, легко получает свое объяснение. Эффект интерференции — наряду с собственно ригидностью познавательного контроля — «скрывает» действие механизма интеграции двух базовых форм познавательного опыта. Именно поэтому увеличение интерференции оказывается связанным с более успешным выполнением теста Равена (III фактор).

Узкий/широкий диапазон эквивалентности (УДЭ/ШДЭ). Поскольку в *третьей серии* использовался ряд дополнительных показателей по методике «Свободная сортировка объектов», можно было получить более детализированное представление о различиях в когнитивном обеспечении полюсов узости/широты диапазона эквивалентности (табл. 7).

Согласно таблице 7, I фактор выделяет на полюсе широты диапазона эквивалентности (среди испытуемых, которые в условиях свободной сортировки объектов образуют мало групп) лиц, которые в прямом значении слова являются «категоризаторами»: эти испытуемые устойчиво образуют небольшое количество групп и на перцептивном, и на словесном материале, что сочетается с фактическим отсутствием тенденции к компартментализации (образованию единичных групп) и опорой на категориальные основания группировки слов.

II фактор на полюсе узкого диапазона эквивалентности (среди испытуемых, образующих много групп) позволяет вычленить

собственно «детализаторов», для которых выделение большого количества групп предполагает явную выраженность тенденции к компартментализации, опору на частные (ситуативные либо субъективно значимые) признаки объектов, меньшую устойчивость критериев сортировки (испытуемые в большей степени поддаются требованию инструкции, игнорируя объективные характеристики перцептивного материала). Этих испытуемых, кроме того, отличает низкая координация словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций, а также низкий уровень способности к понятийному обобщению (низкие показатели по методике «Множественная классификация»).

Таблица 7

Фрагменты факторной матрицы по когнитивному стилю узкий/широкий диапазон эквивалентности

Третья серия					
I фактор (17,9 %)		**II фактор (17,1 %)**		**III фактор (12,3 %)**	
Количество групп (точки)	–.452	Количество групп (точки)	.800	МЧО (точки)	.912
Количество единичных групп (точки)	–.708	МЧО (точки)	–.766	$V_{max} - V_{min}$ (точки)	.940
Количество групп (слова)	–.898	Количество единичных групп (точки)	.537	**Тест Равена:** правильные ответы	–.611
Количество единичных групп (слова)	–.926	Коэффициент категоризации (слова)	–.677		
Коэффициент категоризации (слова)	.908	$N_1 - N_2$	.676		
		T_2/T_1	.629		
		Коэффициент понятийного обобщения	–.451		

Наконец, III фактор на полюсе широты диапазона эквивалентности выделяет испытуемых с глобальным подходом к сортировке

перцептивного материала — «глобалистов», которые, в отличие от «категоризаторов», образуют группы слов с чрезмерно большим объемом (показатель МЧО) и характеризуются большим «размахом» объемов выделенных групп. По-видимому, именно преобладание глобального подхода к воспринимаемому материалу объясняет появление в этом факторе показателя интеллектуальной продуктивности с отрицательным знаком (т. е. эта часть испытуемых отличается низкой успешностью выполнения теста Равена).

Итак, проведенный анализ позволяет говорить о *психологической неоднородности традиционных стилевых показателей*, что является, по-видимому, одной из причин противоречивости эмпирических результатов стилевых исследований, касающихся решения вопроса о характере связей между различными когнитивными стилями. Действительно, если один и тот же стилевой полюс имеет разное когнитивное обеспечение, маскируя разные типы испытуемых, то подсчет корреляционных связей по выборке в целом теряет смысл.

Необходимость уточнения психологического статуса когнитивных стилей на эмпирическом уровне приводит к более серьезным вопросам относительно природы когнитивных стилей: что скрывается за психологической неоднозначностью стилевых показателей и какова действительная роль когнитивных стилей в регуляции интеллектуальной активности. Ответить на эти вопросы нам поможет анализ еще одной дискуссионной темы в психологии когнитивных стилей, а именно соотношения стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности.

Глава 4

Соотношение стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности

4.1. Традиционные критерии разграничения стилей и способностей

Как уже отмечалось, стилевой подход изначально выступал в качестве альтернативы по отношению к тестологическому (психометрическому) подходу. Индивидуальные различия в предпочитаемых способах интеллектуальной деятельности (стили) принципиально противопоставлялись индивидуальным различиям в успешности интеллектуальной деятельности (способностям).

В свое время *Г. Уиткин* сформулировал пять критериев отличия стилей от способностей, которые безоговорочно были приняты большинством исследователей и в течение нескольких десятилетий служили основой для интерпретации результатов любого стилевого исследования (Witkin, Oltman, 1967).

1. Способность характеризует уровень достижений в интеллектуальной деятельности (т. е. является ее результативной характеристикой). Стиль выступает как способ выполнения интеллектуальной деятельности (т. е. является ее процессуальной характеристикой). Соответственно, разные полюса того или другого стиля могут обеспечивать одинаково высокую успешность интеллектуального исполнения.

2. Способность — униполярное измерение (индивидуальные показатели способностей располагаются на вертикальной шкале от минимальных до максимальных). Стиль — биполярное измерение (индивидуальные показатели стиля располагаются

на двух полюсах горизонтальной шкалы, выделяемых с помощью такой статистической меры, как медиана).

3. Способность всегда имеет ценностный контекст (рост способности — всегда хорошо). К стилевым феноменам не применимы оценочные суждения, поскольку любой полюс того или другого стиля равноценен с точки зрения возможности эффективной интеллектуальной адаптации.

4. Способность изменчива во времени (уровень способности изменяется в зависимости от возраста, образования и т. д.). Стиль — устойчивая характеристика человека, стабильно присущая ему на разных этапах онтогенеза и в различных условиях социализации.

5. Способность специфична по отношению к содержанию конкретной деятельности. Стиль проявляется генерализованно в различных видах психической деятельности.

Со временем определение когнитивных стилей как *предпочтений* в использовании определенных способов переработки и организации информации и противопоставление их способностям как *предпосылкам успешности* интеллектуальной деятельности приобрело для исследователей когнитивных стилей характер аксиомы (ситуация сама по себе интересная в связи с вопросом о роли веры в науке вообще и в психологической науке в частности).

Однако постепенно накапливались эмпирические данные, свидетельствовавшие о размывании границ между когнитивными стилями и способностями. Ситуация складывалась весьма своеобразная: на теоретическом уровне все это время декларировались принципиальные различия между когнитивными стилями и способностями, тогда как на эмпирическом уровне показатели когнитивных стилей и способностей постоянно взаимопересекались.

Рассмотрим более подробно критерии противопоставления когнитивных стилей и способностей с точки зрения имеющихся к настоящему времени эмпирических данных.

1. *Когнитивные стили не связаны с продуктивностью интеллектуальной деятельности.* История этого положения весьма

любопытна. Уже в первых исследованиях Уиткина и его соавторов была зафиксирована корреляционная связь показателей ПЗ/ПНЗ с IQ по интеллектуальной шкале Векслера. Более детальный анализ показал, что данная связь появляется только за счет некоторых невербальных субтестов (в первую очередь, таких, как «Кубики Кооса» и «Сложение фигур»).

Дело в том, что, согласно результатам факторизации показателей всех 11 субтестов методики Векслера (на материале WAIS, его модификации WAIS-R, а также детского варианта WISC), данная методика измеряет три типа интеллектуальных способностей, представленных тремя факторами: *«вербальное понимание»* (субтесты «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство», «Словарный»), *«пространственнная организация»* (субтесты «Кубики», «Сложение фигур», «Недостающие детали») и *«концентрация внимания/оперативная память»* (субтесты «Арифметический», «Запоминание рядов чисел», «Сенсо-моторная координация») (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974; Leckliter, Matarazzo, Silverstein, 1986; Холодная, 1990 и др.). Статус субтеста «Последовательные картинки» не вполне ясен, хотя некоторые авторы рассматривают его в качестве референта социального интеллекта.

Отметим в связи со сказанным, что употребление терминов «вербальный интеллект» и «невербальный интеллект» применительно к методике Векслера не является в полной мере корректным.

Выяснилось, что показатели тестов пространственной ориентации и «Включенные фигуры», измеряющих полезависимость/поленезависимость, значимо связаны только с фактором «пространственная организация».

В частности, по результатам исследования 10–12-летних школьников показатели ПЗ/ПНЗ вошли в один фактор с субтестами «Кубики» и «Сложение фигур». Тем самым, по мнению Уиткина, подтвердилась гипотеза о том, что «...существует общий когнитивный стиль, который просматривается в перцептивном и интеллектуальном функционировании ... этот когнитивный стиль обусловливает наблюдаемую связь между степенью полезависимости и исполнением стандартных тестов интеллекта» (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974, p. 69).

Рассматриваемый общий когнитивный стиль представляет собой «способность переструктурировать сложноорганизованный контекст», характеризующую некоторое единое измерение — «аналитический — глобальный подход к полю», в рамках которого ПЗ/ПНЗ выступает как его частный перцептивный компонент.

В свою очередь, показатели ПЗ/ПНЗ не были связаны ни с фактором «вербальное понимание», ни с фактором «концентрация внимания/оперативная память». Следовательно, заключает Уиткин, ПЗ/ПНЗ стиль не связан с общим интеллектом (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974, p. 69).

За этим утверждением скрывается некоторая лукавая деталь. Дело в том, что Уиткин исключил из фактора «вербальное понимание» субтест «Сходство» (который обычно имеет в этом факторе весьма высокий вес) на том основании (?!), что отмечалась значимая корреляционная связь между оценками субтеста «Сходство» и оценками ПЗ/ПНЗ (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974, p. 66–67, 69).

Обратим внимание на явную несуразицу. Показатели ПЗ/ПНЗ связаны с пространственными интеллектуальными способностями, характеризующими «текучий интеллект», однако делается вывод об отсутствии связи этого стилевого параметра с интеллектом. Более того, показатели ПЗ/ПНЗ связаны с такой базовой вербальной способностью, как способность к понятийным обобщениям, однако делается вывод об отсутствии связи этого стилевого параметра с вербальными навыками.

Объяснение здесь, к сожалению, может быть только одно: ученый, как правило, видит изучаемую реальность под углом зрения собственной теории, при этом он перестает замечать очевидное («тем хуже для фактов, если они не соответствуют моей теории»).

В последующих исследованиях Уиткина и его коллег было показано, что ПНЗ лица более успешно выполняют задачи Дункера, Лачинса, Пиаже. У них выше показатели по фактору «гибкость завершения гештальта» (Терстоун), включающему показатели решения задач на воссоздание изображения объекта по его частям, нахождение деталей в сложных фигурах и т. п., а также

по фактору «адаптивная гибкость» (Гилфорд), включающему показатели решения задач на преобразование семантического и перцептивного материала (задания типа малых творческих задач, поиска спрятанной в сюжетном рисунке фигуры и т. п.). Кроме того, ПНЗ дети лучше структурируют пятна Роршаха, давая, в частности, больше ответов типа W (заметим, что последние обычно интерпретируются как показатель интеллектуальных возможностей субъекта) (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974, p. 69).

> Все эти факты закономерно порождают ряд вопросов. Если, во-первых, ПЗ/ПНЗ связана с такими базовыми интеллектуальными эффектами, как пространственные преобразования, функциональная фиксированность, гибкость мыслительного процесса, и, во-вторых, все эти интеллектуальные качества, в том числе ПЗ/ПНЗ, интерпретируются как *способность* преодолевать сложноорганизованный контекст, то почему ПЗ/ПНЗ — это стиль?

Со временем появлялось все больше исследований, в которых отмечалась неправомерность противопоставления ПЗ/ПНЗ и различных продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности. Так, было показано, что полюс поленезависимости, измеренной в помощью методики «Включенные фигуры», соотносится с высокими показателями пространственных способностей (Vernon, 1972; McLeod, Jackson, Palmer, 1986), успешностью выполнения теста Равена (Widiger, Knudson, Rover, 1980), высоким уровнем интеллекта в виде IQ по различным интеллектуальным шкалам (Flexer, Roberge, 1980; McKenna, 1984; Егорова, 1983; Тихомирова, 1988), сформированностью формального мышления, по Пиаже (Neimark, 1975; Noppe, 1985), высоким уровнем креативности (Noppe, 1985; Дунчев, Палей, 1986), более эффективной памятью (Devis, Frank, 1979), способностью к переносу знаний (Frank, 1983), высокими показателями учебной деятельности (Satterly, 1976; Абакумова, Шкуратова, 1986; Тихомирова, 1988), успешностью обучения техническим профессиям (А. Дружинин, 1986; Сергеев, 1986) и т. д.

Любопытно, что и здесь, казалось бы, в явном противоречии с общей тенденцией, появляются альтернативные данные о том,

что, напротив, у полезависимых курсантов летного училища наблюдается более высокая успешность учебной деятельности и овладения профессиональными летными навыками (Либин, 1991). В свою очередь, полезависимые девушки-студентки (будущие педагоги-музыканты) среди всех учебных предметов имели самые высокие оценки по курсу «история КПСС» (Тихомирова, 1989). С другой стороны, эти данные альтернативны только на первый взгляд. В действительности, такие зависимости подтверждают связь стилевых и продуктивных свойств интеллектуальной деятельности с учетом влияния таких факторов, как тип обучения и пол.

Обращает на себя внимание одна характерная деталь: по данным многих авторов, показатели ПНЗ по методике «Включенные фигуры» положительно коррелируют с показателями вербальных способностей по методике Векслера (Тихомирова, 1989; Шкуратова, 1983), уровнем развития способности к понятийным обобщениям (Stasz, Shavelson, Cox, 1976), эффективностью понимания текста (Ким, 2002). В исследованиях *К. Якерта* в группах полезависимых и поленезависимых подростков, уравненных по показателям уровня интеллекта, именно ПНЗ ученики более эффективно оперировали понятиями (в частности, чаще строили определения конкретных и абстрактных понятий с использованием общих родовых категорий) (цит. по: Клаус, 1987). Таким образом, утверждение Уиткина об отсутствии связи ПЗ/ПНЗ со словесно-речевыми видами познавательной деятельности не получило своего подтверждения.

Более избирательную систему связей с успешностью интеллектуальной деятельности обнаруживает ПЗ/ПНЗ, измеренная с помощью методики «Стержень — рамка». Однако и в данном случае полюс ПНЗ соотносится с высокими показателями тестов на пространственные преобразования (Gardner, Jackson, Messick, 1960; Globerson, 1983; McLeod, Jackson, Palmer, 1986; Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974), субтеста «последовательные картинки» из шкалы Векслера (Linn, Kyllonen, 1981), зрелостью стратегий категоризации с преимущественным использованием критерия «форма» в противовес критерию

«цвет» (O'Connor, Blowers, 1980), объемом ассоциативной вербальной памяти (Gardner, Jackson, Messick, 1960) и т. д.

Иными словами, именно полюс поленезависимости оказывается, как правило, связанным с успешностью выполнения разных видов интеллектуальной деятельности. Неудивительно, что некоторые авторы пришли к выводу, что ПЗ/ПНЗ — это не стилевое образование, а, скорее, проявление пространственных способностей, текучего либо общего интеллекта (Vernon, 1972; Wachtel, 1972; Widiger, Knudson, Rover, 1980; McKenna, 1984; McLeod, Jackson, Palmer, 1986; Armstrong, 2000). При изучении связей ПЗ/ПНЗ с показателями тестов вербальных способностей, Равена и формальных операций по Пиаже на разных возрастных группах (17–23, 37–43 и 61–80 лет) был сделан вывод о том, что существует «...общее измерение, объединяющее показатели текущего интеллекта (тест Равена), полезависимости/поленезависимости (тест Уиткина) и особенности решения логических проблем» (Hooper, Hooper, Colbert, 1984, p. 70). Любопытный выход нашел С. Мессик, который, учитывая развернувшуюся критику неопределености статуса данного когнитивного стиля одновременно и как способности, и как стиля, предложил называть ПЗ/ПНЗ «стилистической способностью» (Messick, 1984).

Исследование когнитивного стиля импульсивность/рефлективность опять же показало, что определенный полюс — полюс рефлективности — соотносится с большей успешностью интеллектуальной деятельности. В обзоре *В. Халла* и *У. Рассела* приводятся результаты 11 исследований на детских выборках связей импульсивности/рефлективности по методике Кагана «Сравнение похожих рисунков» и IQ (по детскому варианту методики Векслера). Достаточно четко просматривается следующая зависимость: показатель «количество ошибок» в основном дает значимые отрицательные связи с IQ, показатель «время первого ответа» в тенденции — положительные. По результатам своих собственных исследований авторы делают вывод о том, что методика Кагана измеряет ту же интеллектуальную способность, что и тест Равена (Hall, Russell, 1974). Далее отмечается, что дети, которые допускают мало ошибок и медленнее принимают решение (по-

люс рефлективности), имеют значимо более высокие оценки на вербальной, невербальной и полной шкалах методики Векслера (Finch, Spirito, Brophy, 1982). Согласно данным других авторов, рефлективных детей отличает более высокий уровень осведомленности о собственных мнемических процессах (Borkowski, Peck, Reid, 1983) и более высокая учебная успеваемость (Messer, 1976).

Сообщается, что рефлективные испытуемые (учащиеся техникумов и вузов) в отличие от импульсивных более точно воспринимают информацию (в знаковой, цифровой, геометрической форме), успешнее справляются с заданиями на концентрацию и переключение внимания, демонстрируют более высокий уровень понимания сложных смысловых связей между словами, а также имеют более высокие показатели учебной успешности (Алешина, 1986).

В ряде исследований подчеркивается то обстоятельство, что интеллектуальные достижения импульсивных и рефлективных учащихся имеет смысл сравнивать только при сложных заданиях. В случае легких задач преимуществом обладают импульсивные лица, в случае же сложных задач проявляется превосходство рефлективных лиц. В частности, по мере усложнения решаемых задач время ответа у импульсивных испытуемых увеличивается незначительно, тогда как количество ошибок резко возрастает. Напротив, рефлективные испытуемые легкие задачи решают относительно быстро, трудные — медленно. При этом количество ошибок у них в случае задач средней и высокой сложности значительно меньше, чем у импульсивных испытуемых. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что рефлективные лица в ходе выполнения тех или иных интеллектуальных действий более адекватно учитывают требования задачи сравнительно с импульсивными лицами (цит. по: Клаус, 1987).

Менее ясной представляется картина связей с успешностью интеллектуальной деятельности такого стилевого параметра, как узкий/широкий диапазон эквивалентности. В одних исследованиях отмечается, что широкий диапазон эквивалентности (склонность создавать мало групп при свободной сортировке

объектов) сочетается с более высокими показателями учебной успеваемости, темпа обучаемости, непроизвольного и произвольного запоминания (Колга, 1976), более высоким уровнем исполнения ряда субтестов по интеллектуальной шкале Векслера, таких как «Память», «Сложение фигур» (Шкуратова, 1983), «Кубики» (Тихомирова, 1989), более высокими показателями способности к понятийному обобщению (Холодная, Кочарян, 1985). При исследовании креативности было показано, что полюс узости диапазона эквивалентности соотносится с высокой беглостью идей, тогда как полюс широты — с высокой оригинальностью (Дунчев, Палей, 1986).

В других исследованиях, напротив, сообщается о том, что именно полюс узкого диапазона эквивалентности положительно связан с субтестами «Сходство», «Словарный» и «Сложение фигур» по шкале Векслера (т. е. чем больше групп образует испытуемый при свободной сортировке объектов, тем более успешно он выполняет данные субтесты) (Тихомирова, 1989).

Когнитивный стиль широта категории связан с эффективностью памяти (успешностью непосредственного и отсроченного воспроизведения рассказа) (Finley, Delgado-Hachey, 1989).

Практически не представлены в литературе, судя по имеющимся в нашем распоряжении научным публикациям, исследования связи с успешностью интеллектуальной деятельности ригидного/гибкого познавательного контроля. В частности, зафиксирована связь высокой интерференции (полюс ригидности) с низкой эффективностью непроизвольного и произвольного запоминания (Колга, 1976), а также низким уровнем способности устанавливать адекватные смысловые связи между понятиями (Davis, Frank, 1979).

Не исключено, что факты, касающиеся связи между данным когнитивным стилем и успешностью интеллектуальной деятельности, не сообщаются именно потому, что авторы получают «странные» результаты в пользу большей интеллектуальной продуктивности лиц на полюсе ригидного познавательного контроля. Действительно, что должен сделать исследователь, получив положительную корреляцию между выраженностью эффекта ин-

терференции и успешностью тех или иных интеллектуальных действий? Досадливо поморщиться и с сожалением выбросить «испорченные» протоколы в корзину («этого не может быть потому, что этого не может быть никогда»).

В свою очередь, имеются данные о корреляционной связи показателя «вербальность» (по Броверману) в виде T_2/T_1 с успешностью выполнения теста Равена: чем меньше этот показатель, тем выше успешность выполнения методики Равена (Jensen, Rohwer, 1966). Аналогичный результат получен в одном из более поздних исследований: по результатам факторного анализа в один фактор вошли показатели ПНЗ, T_2/T_1 и успешности выполнения теста Равена (Холодная, 2002).

Связи когнитивной простоты/сложности с успешностью интеллектуальной деятельности весьма противоречивы (см.: Кочарян, 1986; Шкуратова, 1994). Например, при изучении соотношения когнитивной простоты/сложности (измеренной с помощью репертуарного теста) в одном исследовании сообщается о наличии положительной, хотя и слабой корреляционной связи между когнитивной сложностью и уровнем развития склонности к инновациям в виде готовности порождать и принимать новые идеи (Rayne, Beatty, 1982), в другом — об отсутствии таких связей (Goldsmith, Nugent, 1984).

Более того, иногда при исследовании когнитивной простоты/сложности фиксируются, казалось бы, странные связи. Так, в ранее уже упоминавшейся работе А. Л. Южаниновой успешность выполнения субтестов шкалы Гилфоррда-Салливена, измеряющей социальный интеллект, отрицательно коррелирует с мерами дифференцированности индивидуальной конструктивной системы и положительно — с мерами ее интегрированности (Южанинова, 1986).

Иными словами, когнитивно сложные лица имеют более низкий уровень социального интеллекта — заключение более чем неожиданное по своей форме, но удивительно верное по своей сути, ибо оно «схватывает» основное противоречие в интерпретации природы данного стилевого параметра, которое все отчетливее осознается в последние два десятилетия. Конструктивная система

может считаться сложной, если она характеризуется увеличением не только дифференциации, но и иерархической интеграции конструктов. При отсутствии интегративных, суперординантных конструктов система «рассыпается», и тогда высокая дифференцированность конструктов (т. е. когнитивная сложность) отражает фрагментарность опыта, результатом чего является низкая эффективность социальной адаптации (в том числе и на уровне социального познания).

Что касается таких когнитивных стилей, как конкретная/абстрактная концептуализация, толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, то способность строить иерархически организованную, с учетом множества альтернатив смысловую интерпретацию происходящего, чувствительность к противоречиям и характеристики распределения внимания имеют прямое отношение к продуктивности интеллектуальной деятельности.

Например, нетолерантность к нереалистическому опыту может свидетельствовать об изначально низком уровне интеллектуального развития, в силу чего личность «закрывается» от познавательных контактов с противоречиями окружающего мира, либо можно говорить о типе личности со столь мощной системой психологической защиты, что ее изначально высокоразвитая интеллектуальная сфера постепенно «капсулируется» и выстроенная индивидуальная картина мира становится непроницаемой по отношению к изменяющимся условиям реальности.

Таким образом, накопленные к настоящему времени данные позволяют сделать заключение о том, что стилевые параметры имеют отношение к различным аспектам успешности (результативности) интеллектуальной деятельности. По некоторым когнитивным стилям один из двух полюсов имеет явные преимущества с точки зрения эффективности функционирования индивидуального интеллекта (поленезависимость, рефлективность и т. п.). Соответственно, первый критерий противопоставления стилей и способностей теряет свою очевидность.

2. *Когнитивные стили — биполярное измерение.* Не менее условным оказывается и второй критерий разграничения стилей и способностей, утверждающий биполярность стилевых феноменов.

Так, ряд когнитивных стилей (полезависимость/поленезависимость, импульсивность/рефлективность, толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, конкрентность/абстрактность концептуализации) с достаточной уверенностью можно рассматривать как униполярные измерения. Действительно, если за разделением по полюсам полезависимости и поленезависимости, по Уиткину, стоит выраженность способности структурировать перцептивное поле (или шире — осуществлять преобразования сложного контекста), то в данном случае биполярная горизонтальная ось превращается в униполярную вертикальную ось: «внизу» находятся лица с низкими показателями данной способности, а «наверху» — с высокими. Аналогично обстоят дела с импульсивностью/рефлективностью. Если принять во внимание, что критическую роль в этом когнитивном стиле играет показатель «количество ошибок», то биполярная стилевая горизонталь фактически превращается в униполярную продуктивную вертикаль.

Кроме того, постулат биполярности оказывается проблематичным, так как в действительности определенные стилевые измерения описывают не два типа испытуемых, а три или четыре. Так, в рамках полезависимости/поленезависимости выделяются «ригидные поленезависимые», «гибкие поленезависимые» и «полезависимые» лица (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971); импульсивности/рефлективности — «импульсивные» (быстрые/неточные), «рефлективные» (медленные/точные), «быстрые/точные» и «медленные/неточные» (Block, Block, Harrington, 1974); конкретной/абстрактной концептуализации — четыре типа лиц с учетом четырех уровней развития дифференциации и интеграции понятий в индивидуальной понятийной системе (Harvey, Hunt, Schroder, 1961).

Следовательно, есть основания рассматривать когнитивный стиль скорее как униполярное (имея в виду связи с интеллектуальной продуктивностью) либо мультиполярное измерение, нежели как биполярное.

3. *К когнитивным стилям не применимы оценочные суждения.* Неопределенным оказывается и третий критерий разведения

стиля и способности, поскольку выраженность того или другого стилевого полюса приобретает определенный оценочный контекст. По результатам своего исследования *И. В. Тихомирова* сделала вывод о том, что «...ситуация традиционного обучения, по всей видимости, является одним из условий, при котором ценностно значимым, т. е. связанным с высокой продуктивностью, становится один полюс когнитивного стиля — поленезависимость» (Тихомирова, 1988, с. 110).

Попытка Уиткина сохранить постулат биполярности ПЗ/ПНЗ за счет ссылки на то, что полюс ПНЗ способствует интеллектуальной компетентности, а полюс ПЗ — социальной компетентности, представляется неубедительной. Во-первых, ПЗ/ПНЗ внутри интеллектуальной сферы тем не менее оказывается униполярным измерением (следовательно, имеет ценностный оттенок). Во-вторых, ПНЗ лица часто оказываются более эффективными в области межличностных взаимоотношений по сравнению с ПЗ лицами, что прямо противоречит исходной позиции Уиткина.

Характерными в этом отношении являются результаты исследований *П. Н. Иванова*. Рассматривая разные аспекты общения в зависимости от ПЗ/ПНЗ стиля партнеров (использовался индивидуальный вариант методики «Включенные фигуры»), он получил следующие факты. Согласно результатам социометрических выборов, испытуемые находили большее взаимопонимание с ПНЗ членами группы, нежели с ПЗ. Кроме того, ПНЗ испытуемые более эффективно осуществляли коммуникацию при необходимости обмена информацией с партнером при идентификации неизвестного графического изображения (и в плане его словесного описания, и в плане адекватности восприятия предъявленного описания). Наконец, при решении задачи побуквенного составления текста наивысшая продуктивность общения наблюдалась в гетерогенных диадах за счет гибкости поведения ПНЗ партнера. В итоге был сделан вывод о недостаточной корректности традиционного представления о большей компетентности в общении полезависимых лиц вследствие их социальной ориентированности (Иванов, 1986).

Проявления импульсивности в ситуации учебной деятельности выступают в качестве недостатка, который необходимо компенсировать для того, чтобы повысить потенциал обучаемости ученика. Толерантность к нереалистическому опыту — это предпосылка творчества. Полюс абстрактной концептуализации характеризует более высокий уровень психического развития с набором более ценимых в обществе и более ценных с точки зрения индивидуального ресурса адаптации личностных качеств.

Косвенным подтверждением большей ценности одного полюса когнитивного стиля по сравнению с другим является ориентация развивающих обучающих программ при работе со школьниками или студентами. Так, по мнению Н. Когана, большинство таких программ, основанных на стилевом подходе, нацелены на то, чтобы сделать учащихся более поленезависимыми (но не более полезависимыми!). Еще ярче эта тенденция проявляется по отношению к такому когнитивному стилю, как импульсивность/рефлективность: обучающие воздействия направлены на формирование у учащихся именно рефлективного стиля, который рассматривается как предпосылка более успешного обучения (Kogan, 1989).

Таким образом, разные полюса когнитивных стилей не являются равноценными по отношению к характеристикам выполняемой деятельности и личным психологическим возможностям. Попытка выйти из положения за счет утверждения, что разные стилевые полюса в равной мере эффективны в разных видах деятельности, ничего не меняет, поскольку данное утверждение в той же степени применимо и к способностям, каждая из которых обеспечивает эффективность строго определенных действий относительно конкретных предметной или социальной областей.

4. *Когнитивный стиль — устойчивое свойство субъекта.* Что касается утверждения об устойчивости стиля и изменчивости способностей, этот критерий также обнаруживает свою условность. В ряде исследований показано явление мобильности (пластичности) когнитивных стилей, которые, как выяснилось, могут меняться под влиянием интеллектуальной нагрузки,

инструкции, обучения и т. п. (Niaz, 1987; Селиванов, 1995; Шкуратова, 1998; и др.).

Напомним, уже в работах Уиткина отмечался тот факт, что полезависимые и поленезависимые испытуемые могут быть «фиксированными» (не обладающими возможностью демонстрировать свойства, присущие противоположному стилевому полюсу) либо «мобильными» (имеющими возможность «перемещать» свое поведение на любой из двух полюсов по мере необходимости). Впоследствии было обнаружено, что при освоении навыка выполнения методики «Включенные фигуры» отмечается смещение значительной части испытуемых на полюс ПНЗ (Chalip, 1979).

В исследовании *В. В. Селиванова* ПЗ/ПНЗ фиксировалась до и после решения комбинаторной задачи. Выяснилось, что под влиянием процесса решения (т. е. операций анализа и синтеза) у 58 % испытуемых наблюдался рост ПНЗ, у 14 % — рост ПЗ, у 28 % стилевые показатели оказались стабильными. При требовании непрерывного проговаривания каждого шага собственных действий (т. е. при включении рефлексивного уровня регуляции процесса решения основной задачи) в сочетании с использованием заданий-подсказок рост ПНЗ наблюдался у 83,4 % испытуемых. В свою очередь, в условиях деструктивного неуспеха (за счет предъявления задачи, не имевшей решения) прослеживалась тенденция роста полезависимости как у исходно ПНЗ испытуемых, так и у исходно ПЗ испытуемых. Интересно, что в условиях лонгитюдного исследования студентов (ПЗ/ПНЗ измерялась каждый месяц на протяжении года) ре-тестовые корреляции с исходными показателями ПЗ и ПНЗ были очень низкими либо вообще отсутствовали (Селиванов, 1995; 1998).

Весьма характерны с точки зрения эффекта мобильности стилевого поведения результаты исследования импульсивности/рефлективности.

В частности, дети младшего школьного возраста после выполнения методики Векслера, т. е. под влиянием интеллектуальной нагрузки смещались на полюс рефлективности — и по времени первого ответа, и по количеству ошибок (Plomin, Buss, 1973).

В условиях варьирования инструкции при выполнении методики «Сравнение похожих рисунков» на трех выборках студентов (в 1-й группе — «нейтральные условия», во 2-й группе — «действовать как можно быстрее», в 3-й группе — «делать меньше ошибок») во 2-й группе количество ошибок увеличивалось, а время принятия решения — уменьшалось. Сам факт такого изменения рассматривается как свидетельство роли произвольного фактора в детерминации индивидуальных различий в данном когнитивном стиле (Gilpin, 1979). При модификации методики Кагана, включающей от 2-х до 12-ти вариантов выбора, по мере увеличения количества альтернатив у рефлективных детей время ответа резко увеличивалось, тогда как количество ошибок практически не изменялось; у импульсивных детей время ответа практически не изменялось, тогда как количество ошибок резко увеличивалось (Yando, Kagan, 1970).

Любопытно, что рефлективные дети при решении задач, требующих быстроты действий, легко приспосабливаются к этому требованию и успешно справляются с задачами типа теста Равена. Аналогично, именно рефлективные лица демонстрируют «когнитивную гибкость», ибо они, будучи более восприимчивы к ситуативным требованиям задачи, могут стать быстрыми/точными, если это необходимо. Напротив, импульсивные лица проявляют своего рода фиксированность интеллектуального поведения, «закрываясь» в своем менее адаптивном быстром/неточном способе переработки информации (цит. по: Jones, 1997).

Наконец, мобильность этого стиля доказывает факт роста рефлективности учащихся под влиянием инновационного обучения (Гельфман, Холодная, Демидова, 1993).

В связи с обсуждаемым вопросом несомненный интерес представляет гипотеза *Дж. Келли* относительно природы когнитивной простоты/сложности. Он полагал, что индивидуальная конструктивная система постоянно пульсирует, переходя от состояния расслабления к состоянию сжатия и наоборот. В состоянии расслабления связи между конструктами ослабевают, что позволяет им перегруппировываться и образовывать новые

связи. Стадия сжатия закрепляет связи между конструктами. Эти изменения конструктивной системы Келли называл «творческим циклом» (Kelly, 1955).

Обзор исследований в области изучения когнитивной простоты/сложности позволил *А. Г. Шмелеву* и *А. С. Кондратьевой* сделать заключение о том, что «...когнитивный стиль не столько является личностной константой человека, сколько находится в зависимости от ситуационно складывающихся обстоятельств деятельности» (Шмелев, Кондратьева, 1981, с. 8), поскольку, например, стрессогенная ситуация ведет к появлению дисфункций данного когнитивного стиля в направлении роста когнитивной простоты. К аналогичному выводу пришел и А. С. Кочарян, отметивший, что «...параметр “когнитивная сложность” может быть и устойчивым, и ситуативным образованием» (Кочарян, 1986, с. 38).

Факт мобильности индивидуальной конструктивной системы нашел свое подтверждение и в более современных исследованиях. Так, *Е. П. Крупник* и *Е. Н. Лебедева*, согласно результатам своего эмпирического исследования с применением методики «Репертуарные решетки», сочли возможным сформулировать следующее утверждение: «...психологическая устойчивость системы личностных конструктов определяется характером ее психодинамики (т. е. количеством степеней свободы в иерархической организации)», при этом «...основная особенность иерархической организации системы личностных конструктов заключается в подвижности и гибкости “поведения” составляющих ее суперординантных и субординантных личностных конструктов» (Крупник, Лебедева, 2000, с. 13).

Таким образом, увеличение интеллектуальной нагрузки, включение произвольной регуляции, успех/неуспех деятельности, формирование навыков интеллектуального поведения, варьирование состояний опыта человека приводят к изменению стилевой позиции в направлении смещения в сторону либо одного, либо прямо ему противоположного полюса. Следовательно, когнитивные стили не являются стабильными свойствами субъекта в той мере, в какой им это предписывалось в традициях стилевого подхода.

5. *Когнитивный стиль проявляется одновременно в разных психических сферах.* Со временем выяснилось, что стилевые свойства отнюдь не в такой степени генерализованы, как это ранее представлялось. Отмечается их зависимость от содержательной сферы (например, один и тот же человек может быть когнитивно сложным в области оценки марок автомобилей и когнитивно простым — в сфере межличностных отношений). Стили также специфицируются в разных видах профессиональной деятельности.

Например, врачи-рентгенологи являются значительно более поленезависимыми по сравнению с неспециалистами. Так, если среднее время обнаружения простой фигуры в сложной по методике «Включенные фигуры», по данным Уиткина, составляет 15,5 с у мужчин и 23,2 с у женщин, то в группе рентгенологов — 7,5 с и 12,1 с соответственно (Курочкин, 1986). Дети с высоким уровнем агрессии показывали когнитивное заострение на материале с агрессивным содержанием и когнитивное сглаживание на материале с нейтральным содержанием (Santostefano, Rieder, 1984). Связи показателей когнитивной простоты/сложности на разном материале (образцах тканей, животных, художественных картинах, других людях) также оказались меньше ожидаемых, часто не достигая уровня значимости (Gell-Mann, 1992). Иными словами, когнитивный стиль варьирует в зависимости от типа деятельности и содержания задачи.

Таким образом, ни один из пяти критериев различения стилей и способностей не является корректным. Когнитивные стили обнаруживают все признаки способностей: они имеют отношение к успешности интеллектуальной деятельности, могут выступать в качестве униполярных либо мультиполярных измерений, к ним применимы оценочные суждения, они изменяются «внутри» личности под влиянием разного рода объективных и субъективных факторов, их проявления зависят от содержания деятельности.

В начале 80-х годов *С. Мессик* снова попытался восстановить статус когнитивных стилей за счет противопоставления их способностям, повторив при этом некоторые аргументы Г. Уиткина (Messick, 1984):

- стили определяют способ познания, тогда как способности — содержание, компонентный состав и уровень познания;
- стили биполярны с точки зрения различной вовлеченности обоих полюсов в когнитивное функционирование (стили можно рассматривать как своего рода бифуркации, когда характеристики на одном полюсе стилевого измерения не коррелируют отрицательно с характеристиками на другом его полюсе), тогда как способности всегда униполярны;
- стили характеризуют типичные и в то же время противоположные формы интеллектуального поведения, тогда как способности определяют максимальные интеллектуальные возможности,
- стили позволяют предсказывать направление достижений, тогда как способности — их общий уровень;
- стили проявляются в нескольких предметных сферах, тогда как способности по своим проявлениям более предметно специфичны.

Однако *Дж. Тайдеманн*, проанализировав результаты исследований шести когнитивных стилей, пришел к выводу, что ни один из стилей по своим проявлениям не удовлетворяет вышеприведенным критериям (Tiedemann, 1989).

Итак, противопоставлять когнитивные стили и способности не представляется возможным, поскольку по результатам эмпирических исследований наблюдается «размывание» феноменологии когнитивных стилей и интеллектуальных способностей.

Факт связи когнитивных стилей и способностей может интерпретироваться в контексте двух разных позиций.

Согласно п е р в о й п о з и ц и и, когнитивные стили и способности — *это взаимосвязанные, но самостоятельные формы интеллектуальной деятельности*. Типичной в этом отношении является точка зрения *Р. Гарднера* и его соавторов, которые пришли к выводу, что «...интеллектуальные способности и когнитивные контроли (когнитивные стили в современной термино-

логии. — *М. Х.*) не являются изолированными аспектами интеллектуальной организации, напротив, они оказываются взаимосвязанными. Следовательно, необоснованное различение, которое иногда проводят между интеллектом и более широкой шкалой когнитивной организации, не соответствует действительности» (Gardner, Jackson, Messick, 1960, p. 123).

Первую позицию иллюстрируют результаты эмпирического исследования *Э. Боттенберга* (Bottenberg, 1970). На уровне факторного анализа он обнаружил связи между различными когнитивными стилями («когнитивными аттитюдами», в его терминологии), показателями субтестов интеллектуальной шкалы Амтхауэра и некоторых когнитивных функций. Так, фактор *А* объединил поленезависимость с высокими показателями субтестов «Составление фигур» (способностью мысленно составлять из деталей целую геометрическую фигуру), «Кубики» (способностью к ментальной ротации объектов), «Ряды чисел» (способностью устанавливать закономерность в числовом ряду). В факторе *В* когнитивная сложность оказалась связанной с низкими показателями субтестов «Ряды чисел» и «Счет» (способностью решать арифметические задачи). Согласно фактору *С*, низкий уровень интерференции по методике Струпа соотносится с высоким показателем субтеста «Выбор слов» (способностью к понятийной абстракции за счет выделения общих признаков понятий). Фактор *D* объединил абстрактный стиль концептуализации с высокими показателями ассоциативной беглости (способностью давать много вербальных ассоциаций к заданному слову) и беглости идей (способностью называть предметы, которые относятся к категориям «голубой», «круглый» и т. д.).

Таким образом, результаты этого исследования ясно свидетельствовали о существовании вполне определенных связей между отдельными когнитивными стилями и интеллектуальными способностями. Это позволило Боттенбергу сделать вывод о том, что когнитивные стили находятся во взаимодействии с интеллектом и определенными когнитивными функциями. Данные факты, по его мнению, должны стать толчком для пересмотра

традиционных теорий интеллекта (необходимо добавить — и для пересмотра оснований традиционного стилевого подхода).

Поскольку игнорировать существование отношений между стилями и способностями уже не представлялось возможным, *Н. Коган* предложил классифицировать когнитивные стили в зависимости от меры их связи со способностями.

Первая группа — стили, которые коррелируют со способностями, ибо и те, и другие оценивают точность интеллектуального исполнения (например, полезависимость/поленезависимость, фокусирующий/сканирующий контроль).

Вторая группа — стили, которые не коррелируют со способностями, но при этом один из полюсов соответствующего стиля имеет ценность для определенного вида деятельности (импульсивность/рефлективность, конкретная/абстрактная концептуализация).

Третья группа — стили, которые не коррелируют со способностями и не имеют ценностного контекста, при этом каждый из двух полюсов данного стилевого измерения имеет свои отличительные характеристики (узкий/широкий диапазон эквивалентности, когнитивная простота/сложность) (Kogan, 1983).

Аналогичной точки зрения придерживается *Ч. Носал*, согласно которому когнитивные стили — это специфические механизмы переработки и организации информации (см. его классификацию когнитивных стилей в главе 3). Поэтому возможно объединение знаний об общих механизмах функционирования интеллекта (теорий интеллекта), процессах переработки информации (теорий в области когнитивной психологии) и индивидуальных стилевых различиях (теорий когнитивных стилей) (Nosal, 1990).

Вторая позиция заключается в том, что *феноменология когнитивных стилей рассматривается как форма проявления интеллекта.*

По мнению *Дж. Гилфорда*, некоторые когнитивные стили можно рассматривать в терминах его модели «структуры интеллекта» (SI). В частности, ПНЗ идентична конвергентной продуктивности визуальных трансформаций, хотя данное стилевое свойство обнаруживает себя и в других видах содержания

(семантическом, символическом, поведенческом), а также в рамках дивергентной продуктивности. Соответственно, ПНЗ характеризует скорее гибкость (способность осуществлять изменения информации), чем способность к анализу (структурированию) информации. В свою очередь, такой когнитивный стиль, как абстрактная концептуализация, идентичен дивергентной продуктивности семантических классов (Guilford, 1980).

Гилфорд делает вывод, что когнитивные стили — это интеллектуальные организационные (executive) функции, имеющие дело с инициацией и контролем интеллектуальной деятельности (т. е. определяющие, где, когда и каким образом будут использоваться базовые интеллектуальные способности). Хотя определенные когнитивные стили и связаны со способностями, не всегда ясна природа этой связи, в связи с чем Гилфорд формулирует несколько ключевых для стилевого подхода вопросов:

- имеют ли стили и способности одну и ту же основу;
- пересекаются ли тесты когнитивных стилей и тесты интеллекта;
- действительно ли стили являются более высокоорганизованным фактором способностей;
- выступают ли когнитивные стили как предпочтения (Guilford, 1980).

Особый интерес в связи с обсуждаемой проблемой представляет точка зрения *Д. Бровермана* (Broverman, 1960). Когнитивные стили, по его мнению, связаны не с уровнем интеллектуального исполнения в рамках той или иной конкретной задачи, а с так называемыми вариативными (ipsative) оценками, которые характеризуют меру отклонения показателей успешности исполнения некоторого множества интеллектуальных задач сравнительно с индивидуальным средним уровнем исполнения. Когнитивные стили — это «интраиндивидуальный организационный феномен». Соответственно, способности (точнее, мера варьирования способностей) выступают в качестве функции присущих данному человеку когнитивных стилей.

Косвенным аргументом в пользу предположения о том, что когнитивные стили выступают в качестве проявления интеллекта, являются результаты их исследования в рамках «психолексического, или личностно-ориентированного подхода» (Roodenburg, 2003). С помощью техники самоотчета учителя средних школ перечислили в виде списка прилагательных признаки способов мышления, или стилей мышления своих учеников (для этого учителям предлагалось вспомнить 3–5 своих учеников и указать, по каким признакам они отличаются друг от друга). В дальнейшем было отобрано 99 ключевых прилагательных, на основе которых уже другие учителя должны были оценить двух самых различающихся, с их точки зрения, учеников («Оцените, в какой степени каждое из списка прилагательных описывает характерный для каждого ученика способ мышления»). Факторизация данных привела к выделению первого фактора «Хорошие–плохие способности» (35,9 % дисперсии), который с высоким положительным весом включал свойства, характеризующие ресурсы интеллекта (успешный в учебе, внимательный, организованный, рациональный, интеллигентный, способный), и с отрицательным весом — свойства, характеризующие недостатки интеллекта (неуверенный в своих взглядах, хаотичный, ограниченный, медленный, ленивый, путающийся в своих мыслях). Иными словами, на уровне профессионального самосознания учителей индивидуальные различия в способах мышления являются органическим «продолжением» качеств индивидуального интеллекта.

Таким образом, обоснование единства когнитивных стилей и интеллектуальных способностей можно вести по изложенной выше линии аргументации: стили — это на самом деле способности. Однако есть и другой путь решения этой проблемы, предполагающий смену аргументации «с точностью до наоборот», а именно можно приводить доказательства тому, что способности — это на самом деле стили. Путь, возможно, несколько экстравагантный, но вполне теоретически и эмпирически приемлемый.

В свое время *Э. Хант* высказал предположение, что интеллектуальная шкала Равена в большей мере измеряет стиль (аналитический либо глобальный), чем способность рассуждения

(Hunt, 1975). Впоследствии он показал, что в зависимости от уровня развития вербальных либо пространственных способностей наблюдаются индивидуальные различия в предпочитаемых способах кодирования информации: преобладает стратегия вербализации либо визуализации информации в условиях соотнесения предъявленного рисунка и описывающего его речевого суждения (Hunt, 1983).

Кстати, именно этим путем пошел *Г. Уиткин* при построении теории психологической дифференциации: низкий и высокий уровни способности к дифференцированному психологическому функционированию стали рассматриваться как когнитивные стили (полезависимость и поленезависимость соответственно).

По сути дела, факт влияния когнитивных стилей на эффективность интеллектуальной деятельности позволяет выделить некоторый новый аспект стилевой проблематики, а именно поставить вопрос о том, почему разные люди имеют более высокие показатели успешности в *разных* сферах интеллектуальной деятельности. Иными словами, есть основания предположить, что когнитивные стили — это своеобразный механизм специализации способностей.

Итак, имеются определенные эмпирические и теоретические основания, подтверждающие неправомерность противопоставления когнитивных стилей и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности. Тем не менее, идея о возможности «объединения» стилей и способностей, казалось бы, опровергается многократно подтвержденными в ряде отечественных и зарубежных исследований фактами отсутствия значимых корреляционных связей между показателями когнитивных стилей и таким показателем, как IQ. Именно эти данные обычно используются в качестве доказательства того, что когнитивные стили — это процессуальная (инструментальная) характеристика предпочитаемых способов переработки информации, не имеющая отношения к результативным (продуктивным) аспектам интеллектуальной деятельности.

Однако является ли отсутствие корреляционных связей между когнитивными стилями и IQ достаточным основанием для заключения об отсутствии реальных связей между феноменологией стилей и общего интеллекта? Тот же вопрос может быть предложен в иной формулировке, а именно в какой мере IQ

представляет общий интеллект? В последнее время все более очевидным представляется то обстоятельство, что психометрические тесты интеллекта (в виде шкал Векслера, Равена, а также отдельных тестовых методик) характеризуют уровень развития конвергентных способностей (объем усвоенных знаний и сформированность конкретных умственных навыков). Кроме того, результаты тестирования чрезвычайно чувствительны к особенностям социализации испытуемого, а также к действию ситуационных факторов (Дружинин, 1999; Холодная, 1997; 2002). Не вдаваясь в дискуссию о возможной низкой конструктивной валидности традиционных тестов интеллекта, отметим одно достаточно очевидное обстоятельство: IQ как показатель психометрического интеллекта отнюдь не идентичен реальным интеллектуальным ресурсам субъекта. Поэтому ссылка на наличие либо отсутствие связей с IQ не является убедительным аргументом в пользу наличия либо отсутствия связей между когнитивными стилями и интеллектом (интеллектуальными способностями).

Факт отсутствия либо снижения величины корреляционных связей между стилевыми и продуктивными показателями может быть обусловлен действием целого ряда частных факторов, в том числе таких, как:

- возраст испытуемых;
- сложность тестового задания;
- тип тестовой методики (вербальные тесты обычно дают меньшие коэффициенты корреляции со стилевыми параметрами по сравнению с невербальными);
- возможность существования криволинейных связей между проявлениями когнитивных стилей и интеллектуальных способностей;
- наличие факторов-медиаторов в виде аффективно-мотивационных состояний испытуемого;
- последовательность предъявления методик (так, корреляции между импульсивным/рефлективным стилями и уровнем невербального интеллекта появляются только тогда,

когда методика «Сравнение похожих рисунков» Кагана предъявляется первой; если же первым идет тест интеллекта, то он «смещает» большую часть испытуемых на полюс рефлективности) и т. д.

В целом ситуация с противопоставлением стилей и способностей — поразительно яркий пример познавательной ловушки (по Фр. Бэкону, «идола театра»), источником которой является вера в авторитеты, мешающая людям без предубеждения самим исследовать те или иные объективные явления. Фактически, авторитет основателей стилевого подхода (в первую очередь Г. Уиткина) предопределил понимание когнитивных стилей как индивидуальных предпочтений в выборе определенного способа переработки информации и, в конечном счете, — противоречия стилевого подхода в его современном состоянии. Кто-то один сказал. Но почему все остальные поверили?

Как бы там ни было, однако на пути «встраивания» когнитивных стилей в проблематику интеллектуальных способностей возникает одно существенное препятствие, а именно противоречивый характер связей между показателями стилей и способностей.

Главная причина этих противоречий, как можно предположить, — психологическая неоднозначность традиционных показателей когнитивных стилей. Пока мы не выясним, в чем суть этой неоднозначности, вопрос о том, являются ли когнитивные стили в принятых формах их операционализации «стилями» или, напротив, их следует рассматривать как «способности», остается открытым.

4.2. Эмпирическое исследование связей стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности

Методы исследования

В рамках описанной выше программы исследований (см.: раздел 3.2) наряду с четырьмя основными когнитивными стилями (полезависимость/поленезависимость, импульсивность/рефлек-

тивность, узкий/широкий диапазон эквивалентности, ригидность/гибкость контроля) в каждой из пяти серий исследований фиксировались разные показатели интеллектуальной продуктивности. Для оценки интеллектуальной продуктивности использовались следующие методики:

- субтест шкалы Векслера «Сходство»; показатель — количество баллов *(первая серия)*;
- тест Равена; показатель — количество правильных ответов *(вторая, третья, четвертая, пятая серии)*;
- методика «Множественная классификация»; показатель — коэффициент понятийного обобщения (см. подробнее раздел 3.2) *(третья серия)*;
- методика «Формулировка проблем»; показатель — количество сформулированных проблем в связи с заданными понятиями (см. подробнее раздел 3.2) *(третья серия)*;
- оценки учебной успеваемости; показатель — среднее значение экзаменационных оценок по двум сессиям *(третья серия)*;
- социометрическая методика; показатели — количество положительных и отрицательных выборов в студенческой группе по критериям интеллектуального лидерства *(третья серия)*.

Результаты и их обсуждение

Ниже приводится сводная таблица по пяти сериям исследований, в которой указана величина коэффициентов корреляций (по Спирмену) соответствующих показателей интеллектуальной продуктивности с основными показателями четырех когнитивных стилей (табл. 8): ПЗ/ПНЗ — полезависимость/поленезависимость; И/Р — импульсивность/рефлективность; УДЭ/ШДЭ — узкий/широкий диапазон эквивалентности; Р/Г — ригидность/гибкость познавательного контроля.

Очевидный, точнее, наглядный вывод из таблицы 8 следующий: значимых связей между продуктивными и стилевыми свойствами очень мало, во всяком случае, их значительно меньше,

Таблица 8

Корреляционная матрица, иллюстрирующая соотношение продуктивных и стилевых показателей интеллектуальной деятельности

№ серии исследований и показатели продуктивности	Стилевые показатели							
	ПЗ/ПНЗ	И/Р		УДЭ/ШДЭ			Р/Г	
	время ответа	время ответа	количество ошибок	количество групп	количество един. групп	МЧО	время интерференции	T_2/T_1
I. Субтест «Сходство» (баллы)	–.37*			—		—		—
II. Тест Равена (количество правильных ответов)	—	.43*	—	—	—	—	—	—
III. Тест Равена (количество правильных ответов)	—	—	–.63**	—	—	—	—	–.48**
Методика «Формулировка проблем» (количество проблем)	–.39*	—	—	—	—	—	—	—
Методика «Множественная классификация» (коэффициент понятийного обобщения)	–.48**	—	—	–.63*** (слова) –.43* (точки)	–.51** (слова)	.46* (слова) .41* (точки)	—	—
Успеваемость	–.40*	—	—	—	—	.42*	—	—
IV. Тест Равена (количество правильных ответов)	—		—		—	—	—	—
V. Тест Равена (количество правильных ответов)	—		—		—	—	—	—

Примечание: Пустая клетка в таблице означает отсутствие данных по соответствующему когнитивному стилю, знак «—» — отсутствие значимой корреляции, количество знаков «*» — соответствующий уровень значимости полученных коэффициентов корреляции в виде * — P = 0,05; ** — P = 0,01; *** — P = 0,001; нули при указании величины последних опущены.

чем это ожидалось теоретически. В то же время анализ обнаруживших себя связей свидетельствует о существовании достаточно избирательных связей между этими переменными.

Так, полюс поленезависимости связан с основными показателями интеллектуальной продуктивности (заметим, что связи хотя и значимые, но слабые). Полюс рефлективности имеет только две значимые связи с успешностью выполнения методики Равена. Полюс широкого диапазона эквивалентности (при сортировке как слов, так и наборов точек) соотносится только со способностью к понятийным обобщениям. Характерно, что основной показатель ригидности/гибкости познавательного контроля (величина интерференции) не дал ни одной значимой связи ни с одним из показателей интеллектуальной продуктивности. Наконец, зафиксирована одна связь успешности выполнения методики Равена с показателем меры координации вербальных и сенсорно-перцептивных функций по методике Струпа.

Полученная картина как бы в миниатюре повторяет положение дел в области изучения проблемы соотношения стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности в отечественных и зарубежных исследованиях: связи вроде бы есть, но их слишком мало для каких-либо уверенных заключений.

Причина сложившейся ситуации, на мой взгляд, — та же, что дает о себе знать при исследовании связей между разными когнитивными стилями: психологическая неоднозначность традиционных стилевых показателей не позволяет получить представление о действительном характере связей между стилями и способностями на уровне корреляционного анализа данных. Например, в разных выборках детей одного и того же возраста связи показателей ПЗ/ПНЗ с субтестами методики Векслера могут быть существенно различными (от их наличия — до полного отсутствия) (Чуприкова, Ратанова, 1995).

Таким образом, мы опять приходим к основному вопросу психологии когнитивных стилей: насколько операциональные

показатели когнитивных стилей соответствуют тому психологическому содержанию, которое по отношению к ним было заявлено в стилевом подходе.

В целях уточнения возникшей проблемы следовало выяснить, изменятся ли корреляционные зависимости между стилевыми и продуктивными характеристиками интеллектуальной деятельности, если обеспечить контроль психологического содержания того или иного стилевого параметра. В качестве примера рассмотрим такой стиль, как узость/широта диапазона эквивалентности (на материале *третьей серии* наших исследований).

Первый прием контроля психологического содержания показателя «количество групп» в методике «Свободная сортировка объектов» (испытуемые сортировали карточки со словами и наборами точек) был связан с фильтрацией всей выборки с целью выделения «чистых» когнитивно-стилевых типов. В частности, после разделения выборки по двум полюсам (по медиане) на полюсе узости диапазона эквивалентности были выделены и затем исключены из дальнейшей обработки испытуемые, использующие категориальные основания сортировки объектов (они были названы «дифференциаторами») по следующим критериям: отсутствие единичных групп (т. е. отсутствие проявлений компартментализации); высокое значение коэффициента категоризации (преобладание обобщенных, категориально-родовых оснований при сортировке слов и четких структурных критериев при сортировке точек).

Аналогично на полюсе широты диапазона эквивалентности были выделены и затем исключены из дальнейшей обработки испытуемые с глобальным способом сортировки (они были названы «глобалистами») по следующему критерию: низкие значения коэффициента категоризации в силу преобладания формальных, ситуативных и эмоционально-оценочных критериев при сортировке слов и перцептивно неопределенных критериев при сортировке наборов точек.

Таким образом, продуктивность интеллектуальной деятельности оценивалась в группе «чистых» аналитиков-детализаторов

(в варианте «слова» n = 9, в варианте «точки» n = 11) и «чистых» синтетиков-категоризаторов (в варианте «слова» n = 11, в варианте «точки» n = 8). Далее в качестве меры связи продуктивных и стилевых свойств использовался точечно-бисериальный коэффициент корреляции (r_{pb}).

Факты таковы: по варианту «слова» обнаружены значимые связи с успешностью выполнения методики Равена (r = 0,66**) и количеством сформулированных проблем (r = 0,49*). Заметим, что в корреляционной матрице эти связи по выборке в целом не зафиксированы (см. табл. 8). По варианту «точки» значимых связей не обнаружено.

Характерно, что именно синтетики-категоризаторы спустя 2,5 года после основного обследования (оно проводилось на 1-м курсе университета), будучи студентами 3-го курса, занимали по результатам социометрического опроса позиции интеллектуальных лидеров в своей учебной группе. Так, для синтетиков-категоризаторов среднее количество положительных выборов составило 17,6, отрицательных — 0,6, тогда как для аналитиков-детализаторов, включая и одного синтетика-глобалиста, — 0,8 и 10,9 соответственно. Именно синтетики-категоризаторы спустя 2,5 года обучения в университете имели более высокую успеваемость (средний бал успеваемости на 3-м курсе у синтетиков-категоризаторов был 4,44 ± 0,31, тогда как у аналитиков-детализаторов — 3,57 ± 0,30 при P = 0,01).

Второй прием контроля психологического содержания показателя «количество групп» предполагал учет факта его изменчивости при смене содержания стимульного материала. Те испытуемые, которые при переходе от сортировки слов к сортировке наборов точек превращались из синтетиков в аналитиков либо, напротив, из аналитиков — в синтетики, исключались из дальнейшей обработки данных. Таким образом, продуктивность интеллектуальной деятельности оценивалась в группе «стабильных» аналитиков и группе «стабильных» синтетиков. Факты таковы (мера связей стилевых и продуктивных свойств оценивалась с использованием точечно-бисериального коэффициента корреляции):

«стабильные синтетики» более успешно выполняли методику Равена, называли больше проблем по методике «Формулировка проблем» и имели более высокие показатели учебной успеваемости (величина r_{pb} составила 0,61**; 0,53*; 0,67** соответственно).

Как можно видеть, использование приемов, контролирующих психологическое содержание традиционного стилевого показателя (в данном случае — показателя «количество групп») с точки зрения учета скрывающихся за ним когнитивных механизмов, меняет картину корреляционных связей в теоретически ожидаемом направлении: определенный полюс когнитивного стиля (в данном случае широкий диапазон эквивалентности, в котором более четко были выделены такие его составляющие, как способность к категориальному обобщению и генерализация способов обобщения на разном материале) оказывается более тесно связанным с продуктивными характеристиками интеллектуальной деятельности.

Итак, что можно констатировать в результате обсуждения проблемы соотношения когнитивных стилей и способностей?

Когнитивные стили имеют отношение к различным аспектам продуктивности интеллектуальной деятельности. Какой вывод отсюда следует? Противопоставление когнитивных стилей как инструментальных и способностей как результативных свойств интеллекта является несостоятельным.

Можно предположить, что связь между когнитивными стилями и интеллектуальными способностями носит не прямой, а опосредованный характер, поскольку и когнитивные стили, операционально определяемые в терминах своеобразия способов переработки информации, и способности, операционально определяемые в терминах успешности интеллектуальной деятельности, в равной мере производны по отношению к особенностям организации индивидуального ментального (умственного) опыта, в первую очередь его когнитивных и метакогнитивных структур (Холодная, 1997; 2002).

Таким образом, учитывая данные, уточняющие психологический статус основных когнитивных стилей (см. раздел 3.2), есть

основания полагать, что проследить более однозначные связи соответствующего когнитивного стиля с продуктивными аспектами интеллектуальной деятельности можно при условии учета сложной природы когнитивных стилей. Так, для полезависимости/поленезависимости важно дополнительно учитывать меру выраженности индивидуальных контролирующих стратегий, для импульсивности/рефлективности — степень эффективности сканирования видимого поля, для ригидности/гибкости познавательного контроля — меру интегрированности словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций, для узкого/широкого диапазона эквивалентности — уровень сформированности способности к понятийному обобщению.

Глава 5

Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей

5.1. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение

Экстенсивный тип научных исследований, связанный с прогрессирующим ростом эмпирических данных без пересмотра исходных теоретических позиций, со временем, как правило, оказывается в тупике, порождаемом противоречиями на уровне накопленного фактического материала. Неудивительно, что многие ученые, первоначально с большим воодушевлением занимавшиеся стилевыми исследованиями, в определенный момент начинали испытывать чувство разочарования и даже раздражения — порог их профессиональной толерантности оказывался гораздо ниже очевидной противоречивости феномена когнитивных стилей. Увеличение числа исследований в области психологии когнитивных стилей не только не разрешало возникающих вопросов, но, напротив, создавало впечатление лавинообразного нарастания не согласующихся друг с другом фактов, которые уже невозможно было объяснить с какой-либо более или менее осмысленной позиции.

Отметим основные противоречия стилевых исследований, отчетливо обнаружившие себя в ходе последних десятилетий и имеющие ключевое значение для уяснения действительной природы стилевых свойств интеллектуальной деятельности. Эти противоречия, частично описанные в главах 3 и 4, обнаруживают себя в трех основных эмпирических эффектах.

11 986

1. *Эффект продуктивности* когнитивных стилей. С одной стороны, получить прямые доказательства связи стилевых параметров с показателями интеллектуальной успешности, как правило, удается далеко не во всех исследованиях. С другой стороны, множество фактов свидетельствует о том, что существует преимущественное влияние определенного полюса того или иного когнитивного стиля на продуктивные аспекты интеллектуальной деятельности (в частности, более интеллектуально успешными оказываются испытуемые с поленезависимым, рефлективным стилем, широкие категоризаторы и т. д.).

2. *Эффект мобильности* когнитивных стилей. С помощью тех или иных стилевых методик испытуемые могут быть идентифицированы как представители одного из двух полюсов соответствующего когнитивного стиля. Однако при использовании разных методик, диагностирующих один и тот же стиль, испытуемый может «переместиться» с одного полюса на другой. Кроме того, присущий данному испытуемому когнитивный стиль, как выяснилось, может меняться под влиянием ситуации, инструкции, обучения, психотерапевтических процедур и т. д. (Yando, Kagan, 1970; Kepner, Neimark, 1984; Селиванов, 1998; Шкуратова, 1998; и др.).

3. *Эффект крайних значений* когнитивных стилей. Рост степени выраженности определенного стилевого свойства обычно «схватывает» определенные психологические закономерности. Например, чем выше поленезависимость, тем выше показатели эффективности запоминания, тем более выражен внутренний локус контроля и т. п. С другой стороны, существует некоторый предел выраженности стилевого свойства, после которого эти зависимости либо уменьшаются, либо оборачиваются своей противоположностью.

Так, у лиц с максимально высокой поленезависимостью отмечаются снижение показателей оперативной памяти (Globerson, 1983), а также наличие внешнего локуса контроля (Lau, Figguerres, Davis, 1981). В максимальной мере когнитивно сложные студенты обнаруживают наивысший уровень депрессии (Oliver,

McGee, 1982) и более высокую выраженность тревоги, стрессоуязвимости, склонности к защитному поведению (Кочарян, 1986). Кроме того, неоднократно отмечалось, что проявления психической патологии чаще всего обнаруживаются у лиц, которые занимают крайние позиции как на одном, так и на другом полюсах соответствующего когнитивного стиля. Так, больные шизофренией занимают экстремальные позиции на обоих полюсах когнитивного стиля широта категории (их суждения о треугольности и округлости объектов характеризуются тенденцией быть как чрезмерно суженными, так и чрезмерно диффузно расширенными за счет сверхвключения существенно несходных объектов), причем переходы от одного полюса к другому оказываются невозможными (цит. по: Tajfel et al., 1964). По когнитивному стилю узкий широкий диапазон эквивалентности (показатель «количество групп» при сортировке слов) группа больных шизофренией с параноидным синдромом оказалась наиболее «аналитичной», группа больных с галюцинаторным синдромом — наиболее «синтетичной», тогда как группа здоровых испытуемых заняла промежуточное положение на стилевой оси (Яничев, Богданова, 1986). Учитывая эффект крайних значений, следует, по-видимому, говорить не о выраженности того или иного стилевого полюса, а о степени сформированности механизмов регуляции стилевого поведения.

Есть основания предполагать, что рассмотренные три аспекта стилевого поведения связаны между собой. Так, по Уиткину, эффект мобильности (сдвига) стилевой характеристики обнаруживают только ПНЗ лица, с достаточной легкостью переходя при необходимости на полезависимый способ функционирования. Представители же ПЗ стиля к подобному перемещению по стилевой оси не способны. Рефлективные испытуемые демонстрируют более гибкие, варьирующие стратегии интеллектуальной деятельности, что также может рассматриваться в качестве косвенного свидетельства присущего им эффекта мобильности стилевого поведения. Естественно, возникает вопрос, почему этот эффект преимущественно обнаруживают представители

именно того стилевого полюса, который характеризуется более высокими показателями интеллектуальной продуктивности.

Далее, если стилевые показатели находятся на экстремальных позициях на стилевой оси (т. е. имеют крайние полярные значения), то в этих случаях наблюдается снижение показателей интеллектуальной продуктивности и проявлений мобильности соответствующего стиля. Опять же возникает вопрос, почему экстремальные значения стилевых параметров исключают возможность перемещения испытуемых по стилевой оси. И не являются ли крайние значения стилевых свойств свидетельством дефицита интеллектуальных ресурсов субъекта?

Таким образом, можно сделать некоторые предварительные выводы:

- когнитивные стили имеют отношение к механизмам, лежащим в основе продуктивного интеллектуального функционирования;
- когнитивные стили, будучи чувствительными к субъективным и ситуативным факторам, могут варьировать, адаптируя познавательные возможности человека к требованиям его актуального окружения;
- когнитивные стили не являются линейным (биполярным) измерением.

Здесь необходимо сделать небольшое отступление. Один из самых больных вопросов психологии — это вопрос о том, является ли психология объективной наукой. Самый расхожий утвердительный аргумент выглядит примерно так: да, является, поскольку мы, психологи, умеем измерять психические явления (почти как физики, химики и инженеры). Неудивительно, что в психологической науке получили широкое распространение так называемые операциональные определения, в которых психическое явление определяется через процедуру его измерения. Что такое интеллект? То, что измеряют тесты интеллекта. Что такое креативность? То, что измеряется с помощью тестов креативности и т. д. Однако нужно быть полностью лишенным чувства собственного профессионального достоинства, чтобы смириться с подобным положением дел. Стоит только вдуматься:

психолог должен изучать то, что измеряет та или иная методика! А что она, собственно, измеряет? И что, собственно, мы тогда изучаем?

Ранее уже говорилось, что стилевой подход — это по преимуществу эмпирическая область исследования. С самого начала определения когнитивных стилей строились на основе процедур их измерения с последующими попытками теоретической интерпретации результатов соответствующей стилевой методики. Фактически нам приходится иметь дело с операциональными определениями когнитивных стилей: полезависимость/поленезависимость — это то, что измеряется тестом Уиткина «Включенные фигуры»; импульсивность/рефлективность — это то, что измеряется тестом Кагана «Сравнение похожих рисунков» и т. д. В итоге, в силу чрезмерного доверия к измерительным процедурам, стилевые исследования оказались «инструментально привязанными».

Безусловно, жизнь значительно упрощается, если следовать позиции: когнитивный стиль — это то, что измеряется определенными стилевыми методиками. Однако достаточно задать обратный вопрос: а что именно измеряет та или иная стилевая методика. И сразу же выясняется невозможность прямого ответа. По-видимому, психологическая неоднозначность традиционных стилевых показателей как раз и является основной причиной отмеченных выше противоречий стилевых исследований.

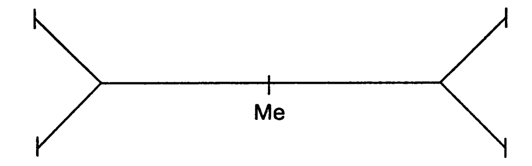
Сформулируем гипотезу. В стилевом исследовании обнаруживают себя не два, а четыре полюса (с учетом такого критерия их выделения, как медиана). Соответственно, при диагностике того или иного когнитивного стиля, получая два противоположных по своим числовым значениям показателя, мы фактически имеем дело с четырьмя субгруппами испытуемых, существенно различающихся по механизмам своего стилевого поведения.

Таким образом, когнитивный стиль — это не биполярное, а *квадриполярное* измерение. В итоге в исследованиях когнитивных

стилей мы должны перейти от традиционной схемы анализа когнитивных стилей, имеющей следующий вид:



к новой интерпретационной схеме, представленной в таком виде:



Попробуем обосновать гипотезу о квадриполярности когнитивных стилей на материале их исследований.

Полезависимость/поленезависимость

В ходе изучении этой стилевой характеристики *Г. Уиткин* обратил внимание на тот факт, что поленезависимые (ПНЗ) испытуемые подразделяются на две группы: одни устойчиво демонстрируют ПНЗ способ поведения в разных ситуациях, тогда как другие склонны переходить на полезависимый (ПЗ) способ поведения под влиянием требований ситуации и своих внутренних состояний. Первый тип людей получил название «ригидных, или фиксированных поленезависимых», второй — «гибких, или мобильных поленезависимых». При этом особо подчеркивалось, что мобильность (возможность перемещения по стилевой оси с одного полюса на другой) является свойством только лишь испытуемых с высокими показателями психологической дифференциации, т. е. испытуемых с ПНЗ стилем, тогда как ПЗ испытуемые не способны к переходу на прямо противоположный способ поведения. Было высказано предположение, что «ригидные поленезависимые» более склонны к психопатологии в силу меньшей гибкости поведения (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971).

Принципиально важным представляется то обстоятельство, что констатация факта мобильности — фиксированности стилевых проявлений позволило Уиткину переформулировать значение термина «стиль». В этой связи он делает чрезвычайно

знаменательный вывод: «Используя ранее термин "стиль", мы имели в виду устойчивую тенденцию функционировать на более или менее дифференцированном уровне в разных ситуациях. "Стиль" в этом смысле отражает степень развития определенных способностей, и тогда стиль — это "способность". Теперь мы можем уточнить, что среди людей, достигших способности к дифференцированному функционированию, некоторые используют данную способность регулярно, тогда как другие — более вариативным образом. Тот способ, которым личность предпочитает использовать свою способность к дифференцированному функционированию, — либо постоянно, либо вариативно, — может быть обозначен как "стиль". В этом втором смысле "стиль" — это "выбор"» (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971, p. 11).

Комментируя это высказывание Уиткина, нельзя удержаться от замечания: следовательно, полезависимость — в отличие от поленезависимости — это не «стиль». Но что же тогда измеряет методика «Включенные фигуры»?

Впоследствии своеобразное доказательство неоднородности полюса поленезависимости было получено в работе *Т. Глоберсон.* Следуя Уиткину, она проанализировала три группы испытуемых (учеников начальной школы), выделенных по показателям выполнения теста «Стержень-рамка» и субтеста «Кубики» из шкалы Векслера (минимальное, среднее и максимальное количество ошибочных ответов), — соответственно группы «ригидные, или фиксированные ПНЗ», «гибкие, или мобильные, ПНЗ» и «полезависимые» испытуемые. Полученный результат, на первый взгляд, оказался неожиданным: наивысшую интеллектуальную продуктивность по показателям оперативной памяти и умственного напряжения продемонстрировали испытуемые со средними значениями поленезависимости, т. е. *«гибкие, или мобильные, ПНЗ»*, тогда как у максимально поленезависимых испытуемых эти показатели были значительно ниже (Globerson, 1983).

Глоберсон объясняет данный факт тем, что именно у умеренно ПНЗ испытуемых в силу их чувствительности к перцептивным сигналам «вынуждено» сформировались эффективные контролирующие процессы (за счет этого они и оказываются

более мобильными, или гибкими, и соответственно более продуктивными в других видах интеллектуальной деятельности). Испытуемые с максимальной ПНЗ (*«ригидные, или фиксированные, ПНЗ»*) в силу нечувствительности к перцептивным сигналам настолько хорошо структурируют поле, что у них механизмы интеллектуального контроля собственной активности вырабатывались в гораздо меньшей степени. У ПЗ испытуемых, в опыте которых перцептивные сигналы играют доминирующую роль, контролирующие процессы оказываются сформированы на относительно низком уровне.

Иными словами, у испытуемых с максимально выраженным ПНЗ стилем ментальные структуры работают по принципу современного фотоаппарата: щелчок — и все детали ситуации воспроизведены на «ментальной пленке». Людям этого типа не надо «наводить диафрагму, анализировать характеристики освещенности» и т. д., соответственно, им не было нужды учиться контролировать свои действия и параметры ситуации с тем, чтобы получить четкую «ментальную картинку». Однако недостаточная сформированность механизмов интеллектуального контроля давала себя знать в снижении успешности выполнения других видов интеллектуальной деятельности, в которых необходимо было принимать во внимание и анализировать контекст. Напротив, испытуемым со средними значениями ПНЗ приходилось делать некоторые ментальные усилия для структурирования ситуации, вырабатывая тем самым механизмы интеллектуального контроля, который и помогал им быть более успешными в реально ориентированных видах интеллектуальной деятельности. Таким образом, полюс ПНЗ оказался внутренне неоднородным, скрывая как минимум два разных типа испытуемых с разной степенью выраженности ПНЗ стиля.

Со временем появились данные, доказывающие неоднородность полюса полезависимости. Так, при изучении надежности группового варианта методики «Включенные фигуры» было показано, что существуют испытуемые, которые при повторном ее проведении переходят с полюса ПЗ на полюс ПНЗ. Данное явление получило название «латентной поленезависимости»

(Kepner, Neimark, 1984). Иначе говоря, при однократном испытании часть испытуемых может быть неправильно определена как ПЗ лица, и, следовательно, при изучении связей этого когнитивного стиля с другими типами поведения данное обстоятельство может привести к искажению наблюдаемых корреляций. За достаточно тривиальным фактом подверженности результатов методики «Включенные фигуры» влиянию обучения стоит, таким образом, отнюдь не тривиальное явление «расщепления» полюса полезависимости на *«фиксированных ПЗ»* и *«мобильных ПЗ» (или «латентных ПНЗ»)*.

Представляют интерес исследования, демонстрирующие мобильность полюсов данного когнитивного стиля на основе сочетания традиционного показателя полезависимости/поленезависимости с некоторыми дополнительными показателями: «ментальной энергии» (Niaz, 1987) и «ментальной гибкости» (Cunningham, Ridley, Campbell, 1988).

В исследовании *М. Найес* наряду с групповым вариантом методики «Включенные фигуры» использовалась методика «Пересекающиеся фигуры», разработанная Дж. Паскуалем-Леоном с целью выявления индивидуальных различий в уровне «ментальной энергии», который операционализируется как способность концентрировать внимание. Суть этой методической процедуры заключалась в следующем. Испытуемому в верхней части листа предъявляются отдельно друг от друга простые геометрические фигуры, в нижней — те же фигуры, но наложенные одна на другую так, что у них образуется одна общая секция; испытуемый должен найти и указать область взаимного пересечения простых фигур (см. приложение 5). По сочетанию высоких и низких показателей этих двух тестов были выделены четыре группы испытуемых (табл. 9).

Оказалось, что фиксированные ПНЗ были наиболее успешны в аналитической интеллектуальной деятельности (при выполнении методики Равена), тогда как мобильные (и ПНЗ, и ПЗ) — в реальном интеллектуальном поведении, в частности, имели более высокие показатели тестов учебных достижений по биологии, математике и химии (Niaz, 1987).

Таблица 9

Типы испытуемых в зависимости от соотношения показателей методик «Включенные фигуры» и «Пересекающиеся фигуры» (Niaz, 1987)

Типы испытуемых	Показатели методики «Включенные фигуры»	Показатели методики «Пересекающиеся фигуры»
Фиксированные ПНЗ	Высокие	Высокие
Фиксированные ПЗ	Низкие	Низкие
Мобильные ПНЗ	Высокие	Низкие
Мобильные ПЗ	Низкие	Высокие

В исследовании *Д. Каннингейма, С. Ридли* и *А. Кэмпбелла* показатель группового варианта методики «Включенные фигуры» соотносился с показателями ментальной ригидности — гибкости по методике «Выбор формы» (Cunningham, Ridley, Campbell, 1988). Суть последней методической процедуры заключалась в следующем. Испытуемый получал 15 пар визуальных абстрактных символов, каждая из которых включала фигуру с «хорошей формой» и дисгармоничную фигуру, с указанием выбрать более нравящуюся (предполагалось, что ригидные испытуемые предпочитают хорошую форму, тогда как гибкие — дисгармоничную). По сочетанию этих двух показателей были выделены четыре группы испытуемых, каждая из которых затем выполняла задания по интерпретации пословиц (табл. 10).

Результаты исследования оказались одновременно как ожидаемыми, так и неожиданными. Ожидаемый результат: в целом ПНЗ испытуемые показали более высокую успешность в интерпретации содержания пословиц по сравнению с ПЗ. Неожиданный результат: самые высокие показатели в этом виде интеллектуальной деятельности имели мобильные ПНЗ, тогда как самые низкие — фиксированные ПЗ.

Напомним, что проведенные нами исследования (см. раздел 3.2) позволили эмпирически продемонстрировать продуктивную составляющую в проявлениях ПЗ, а именно замедление времени обнаружения простой фигуры в сложной может быть следствием сформированности непроизвольных контролирующих

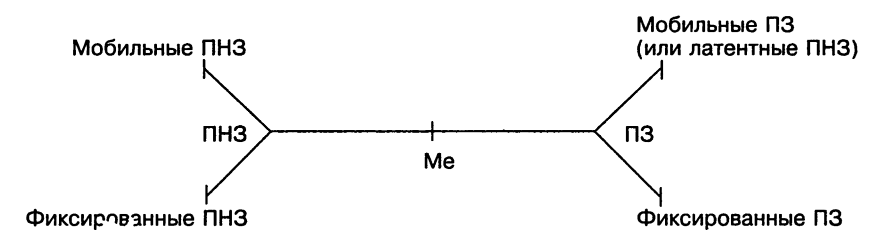
стратегий. Этот результат служит дополнительным доказательством в пользу существования субгруппы «мобильные полезависимые».

Таблица 10

Типы испытуемых в зависимости от соотношения показателей методик «Включенные фигуры» и «Выбор формы» (Cunningham, Ridley, Campbell, 1988)

Типы испытуемых	Показатели методики «Включенные фигуры»	Показатели методики «Выбор формы»
Фиксированные ПНЗ	Высокие	Предпочтение хорошей формы
Фиксированные ПЗ	Низкие	Предпочтение хорошей формы
Мобильные ПНЗ	Высокие	Предпочтение дисгармоничной формы
Мобильные ПЗ	Низкие	Предпочтение дисгармоничной формы

Таким образом, каждый из полюсов когнитивного стиля ПЗ/ПНЗ фактически «расщепляется» на два субполюса:



Иными словами, стилевое измерение полезависимость/поленезависимость маскирует четыре субгруппы испытуемых, существенно различающихся по своим когнитивным возможностям.

Иллюстрацией сказанному являются факты, описанные в работах Уиткина.

Во-первых, «пик» проявлений ПНЗ приходится на подростковый и ранний юношеский возраст (однако именно в этом возрасте наблюдается целый «букет» весьма специфических интеллектуальных качеств, которые не позволяют назвать подростка

или юношу эффективным мыслителем), после чего в более старших возрастах проявления ПНЗ уменьшаются.

Во-вторых, психическая патология проявляется на обоих полюсах оси ПЗ/ПНЗ чаще, чем при средних значениях этого стилевого показателя (возможно, что именно крайние значения ПЗ и ПНЗ предполагают наличие механизмов, провоцирующих дезорганизацию психической деятельности).

В-третьих, хотя ПНЗ лица более креативны в целом, в первую очередь креативными, по мнению Уиткина, являются представители субгруппы «гибкие, или мобильные, ПНЗ». Много позже это предположение нашло эмпирическое подтверждение (Noppe, 1996).

В-четвертых, эффект мобильности (сдвига) стилевого поведения обнаруживают только ПНЗ лица, с достаточной легкостью переходя при необходимости на полезависимый способ функционирования (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971; Witkin, Goodenough, Oltman, 1979).

Все рассмотренные выше факты прямо либо косвенно подтверждают феномен «расщепления» полюсов когнитивного стиля ПЗ/ПНЗ. Кроме того, они позволяют говорить о связи трех явлений: интеллектуальная продуктивность соотносится с мобильностью стилевого поведения и отсутствием крайних значений выраженности стилевого свойства. Соответственно, снижение интеллектуальной продуктивности предполагает фиксированность стилевого свойства и экстремальный характер его проявления.

Узкий/широкий диапазон эквивалентности

Противоречия в интерпретации природы этого когнитивного стиля в первую очередь связаны с психологической неоднозначностью его основного показателя «количество групп», выделяемых испытуемым при выполнении методики *Р. Гарднера* «Свободная сортировка объектов» (либо ее модификаций).

Во-первых, важно выделять в этом показателе два компонента — дифференциацию (различия по количеству групп) и компартментализацию (различия по количеству объектов, не

включенных в какие-либо группы и составивших единичные группы). Компартментализация, будучи крайней формой аналитичности, соотносится с низкими показателями дивергентной продуктивности, а также проявляется у больных шизофренией в виде склонности образовывать много единичных групп (Messick, Kogan, 1963).

В о - в т о р ы х, необходимо принимать во внимание типы критериев сортировки, используя для этого словесные отчеты испытуемых. В свое время *Р. Гарднер* и *Р. Шоэн* отмечали, что использование показателя «количество групп» без требования назвать основания выделенных групп приводит к ошибкам в интерпретации этой стилевой характеристики (Gardner, Schoen, 1970).

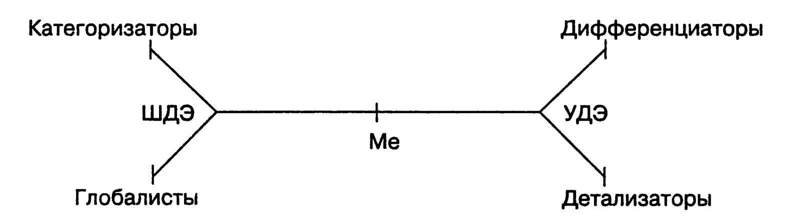
Например, среди лиц, создавших мало групп, могут оказаться как те, кто объединил объекты на основе формального, абстрактно-неопределенного признака, так и те, кто, проведя предварительный анализ объектов, классифицировал их с учетом общности на основе высокообобщенных категориальных признаков. Аналогично среди лиц, создавших много групп, могут быть представлены испытуемые, ориентирующиеся преимущественно на единичные, субъективно значимые признаки объектов, и испытуемые, группирующие объекты на основе строгих, хотя и узких по содержанию категориальных признаков.

В - т р е т ь и х, целесообразно учитывать характеристики объемов выделенных групп. По мнению *В. Дунчева* и *И. Палея*, использованный ими показатель «коэффициент вариации объемов групп» является мерой гибкости в одновременном использовании полюсов обобщенности и специфичности при категоризации объектов (т. е. мерой мобильности данного когнитивного стиля).

По их данным, степень вариации объемов групп по-разному связана с количественными и качественными характеристиками креативности: в тестах на дивергентную продуктивность испытуемые с высоким коэффициентом вариации предлагают много ответов, тогда как с низким — дают наиболее оригинальные (необычные) ответы (Дунчев, Палей, 1986). Разброс в объемах групп может быть описан также с помощью показателя

разности между количеством объектов в максимальной и минимальной по объему группах, деленной на общее количество выделенных групп (Холодная, 1992). Можно предположить, что чрезмерно высокая величина этого показателя будет свидетельствовать уже не о мобильности стилевых стратегий испытуемого, а о преобладании глобального, хаотического способа сортировки.

Таким образом, оба полюса данного когнитивного стиля «расщепляются». Широкий диапазон эквивалентности скрывает *«категоризаторов»* (испытуемых, использующих строгие высокообобщенные критерии сортировки в сочетании с низкой вариативностью объемов выделенных групп) и *«глобалистов»* (испытуемых, склонных выделять группы на основе формальных либо несущественных признаков в сочетании с высокой вариативностью объемов выделенных групп). В свою очередь, узкий диапазон эквивалентности маскирует *«детализаторов»* (испытуемых с тенденцией объединять объекты на основе ситуативных или субъективно-значимых критериев и выделять большое количество групп, состоящих только из одного объекта) и *«дифференциаторов»* (испытуемых, склонных использовать мелкомасштабные и в то же время строгие категориальные критерии при минимальном наличии либо отсутствии единичных групп). Первые признаки подобного «расщепления» полюсов данного когнитивного стиля были обнаружены при эмпирическом уточнении его психологического статуса, а также характера связей с продуктивными характеристиками интеллектуальной деятельности (см. раздел 3.2 и раздел 4.2).



Как можно заметить, глобалисты и детализаторы, несмотря на свою расположенность на противоположных полюсах стилевой

оси, — это близкие когнитивные типы, поскольку испытуемые и той, и другой субгрупп выполняют горизонтальные классификации. В то же время категоризаторы и дифференциаторы, различаясь по количеству выделенных групп, тем не менее сходны между собой относительно механизма своих классификаций, поскольку последний основан на вертикальных разноуровневых преобразованиях родо-видовых признаков сортируемых объектов.

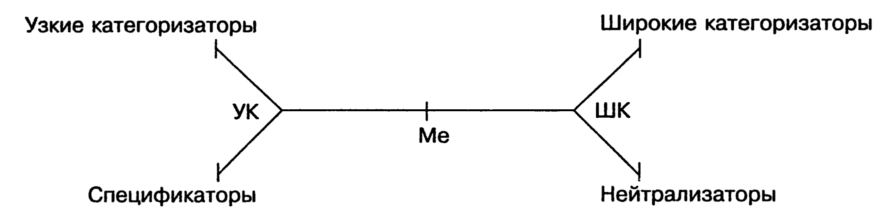
Возникает законный вопрос: где же здесь собственно «стиль»? По-видимому, о «стиле» можно говорить только применительно к двум последним типам испытуемых, поскольку их индивидуальные различия проявляются на фоне достаточно сформированного понятийного мышления, что находит свое выражение в стилевых проявлениях категориального контроля (типы «дифференциаторов» и «категоризаторов»). Напротив, склонность к глобализму и детализации — это скорее проявление когнитивной незрелости (и тогда весьма спорной представляется трактовка этих форм интеллектуального поведения как стилевых свойств).

Факт «расщепления» полюсов данного когнитивного стиля, как можно думать, и обусловливает противоречивый характер корреляционных связей традиционного показателя «количество групп» с продуктивными аспектами интеллектуальной деятельности. Все зависит от баланса представленности в конкретной выборке испытуемых указанных 4-х субгрупп. Так, если в выборке преобладают дифференциаторы (в качестве испытуемых выступают студенты старших курсов университета), то знак связи показателей количества групп и интеллектуальной продуктивности будет положительным. Если же в выборке оказывается больше детализаторов (в качестве испытуемых выступают школьники), то знак той же связи будет отрицательным.

Узость/широта категории

Полюса данного когнитивного стиля, по-видимому, также демонстрируют эффект «расщепления». На полюсе узкой категоризации (УК) могут быть представлены испытуемые с тенденцией

к чрезмерной изоляции своих впечатлений (*«спецификаторы»*) и испытуемые с жесткими схемами идентификации конкретного объекта как примера соответствующей категории (*«узкие категоризаторы»*). Соответственно, полюс широкой категоризации (ШК) может быть представлен испытуемыми с обобщенными схемами идентификации, которые позволяют осуществить отнесение объекта к категории на основе минимального набора его признаков или меньшей степени их выраженности (*«широкие категоризаторы»*), и испытуемыми, которые подводят объект под категорию без тщательного анализа его признаков и признаков соответствующей категории (*«нейтрализаторы»*).

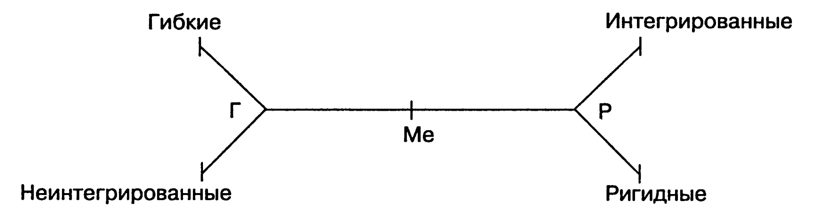


Ригидный/гибкий познавательный контроль

В главе 4 уже отмечалось, что выраженность эффекта интерференции в методике Струпа, с помощью которого диагностируется данный когнитивный стиль, может быть объяснена мерой интегрированности в структуре индивидуального опыта двух типов кодов: словесно-речевого и сенсорно-перцептивного. Следовательно, у некоторых испытуемых замедленное выполнение конфликтной карты «цветные слова» будет обусловливаться не жесткостью (ригидностью) познавательного контроля, а интегрированностью двух разных модальностей опыта (Холодная, 1992; 1996).

Об интегрированности словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта свидетельствует дополнительный показатель методики Струпа: соотношение времени выполнения карты «цвет» и карты «слова» (T_2/T_1). Его можно рассматривать в качестве индикатора способности к словесно-образному переводу: чем он меньше, тем, следовательно, более скоординированы (интегрированы) основные «языки» переработки информации.

Таким образом, «расщепление» полюсов данного когнитивного стиля можно зафиксировать при условии разведения двух аспектов интеллектуального поведения при выполнении методики Струпа: меры интерференции (разности времени выполнения карт «цветные слова» и «цвет» в виде $T_3 - T_2$) и меры интеграции словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций (соотношения времени выполнения карт «цвет» и «слова» в виде T_2/T_1). Соответственно, полюс гибкости (Г) маскирует испытуемых, которые достаточно быстро называют цвет слова, поскольку они оказываются фактически нечувствительными к когнитивному конфликту в силу неинтегрированности словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта *(«неинтегрированные»)*, и испытуемых, которые быстро справляются с когнитивным конфликтом на фоне интегрированности их опыта за счет активной работы механизма непроизвольного контроля внимания *(«гибкие»)*. В свою очередь, на полюсе ригидности (Р) могут быть представлены испытуемые, с трудом преодолевающие когнитивный конфликт на фоне низкой интеграции двух базовых форм опыта *(«ригидные»)*, и испытуемые, которые более замедленно называют цвет слова в силу необходимости специальных ментальных усилий для «разделения» своих вербальных и сенсорных реакций *(«интегрированные»)*.



Подобного рода «расщепление» полюсов данного когнитивного стиля позволяет объяснить отсутствие сообщений о связи гибкости познавательного контроля с интеллектуальной продуктивностью (хотя, казалось бы, гибкость при переработке информации в условиях когнитивного конфликта явно должна соотноситься с успешностью интеллектуального функционирования).

С другой стороны, в двух из наших исследований был получен, на первый взгляд, «невозможный» результат, свидетельствующий о соотношении показателя интерференции (т. е. ригидности познавательного контроля) с успешностью выполнения теста Равена (см. раздел 3.2, с. 123).

Аналогичный результат был получен в более позднем исследовании с использованием компьютерной версии методики Струпа, в котором с помощью кластерного анализа были выделены две группы испытуемых, значимо различающихся по выраженности эффекта интерференции (подсчитывался показатель «количество правильных ответов»). Факты свидетельствовали, что при выполнении заданий интеллектуальных шкал Стэнфорд-Бине, Векслера и теста учебных достижений (DILA-3) именно испытуемые с более высоким уровнем интерференции (т. е. с ригидным контролем, согласно традиционной интерпретации) имели более высокие показатели по субтестам, диагностирующим способность к перцептивным умозаключениям (задания на обнаружение закономерности в последовательности фигур) и кратковременному запоминанию (Koch, Cobell, Roir, 1999).

В свою очередь, при исследовании этого когнитивного стиля отмечается весьма характерный факт: показатель соотношения времени выполнения второй и первой карт теста Струпа (в виде T_2/T_1) дает значимые отрицательные связи с успешностью выполнения теста Равена (Jensen, Rohwer, 1966). Аналогичные результаты получены в наших исследованиях (см. раздел 4.2, табл. 8).

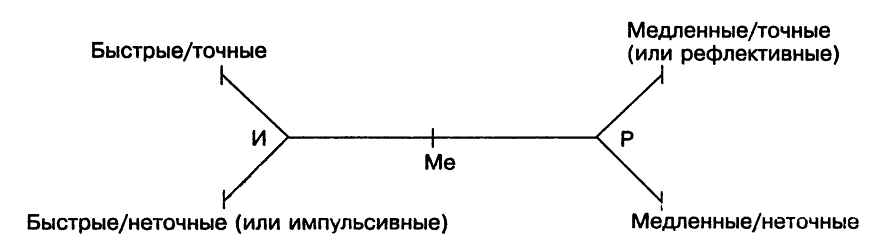
По-видимому, корреляция интеллектуальной продуктивности с полюсом «ригидности» познавательного контроля появляется за счет субгруппы «интегрированных» испытуемых, которые отличаются достаточно высоким уровнем когнитивной зрелости, в частности, в виде показателей интеграции словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта (показатель T_2/T_1 у них стремится к единице) и склонностью к непроизвольному контролю своего интеллектуального поведения (поэтому их отличает относительно замедленное выполнение конфликтной

карты в тесте Струпа, что и сказывается на величине показателя интерференции).

Характерно, что в рамках анализа этого когнитивного стиля — правда, на уровне теоретических предположений — возникает проблема крайних позиций. Так, если ригидный контроль будет постепенно сужаться до жесткого фокусирования, то при этом следует ожидать чрезмерной фиксированности поведения. Если же, в свою очередь, при гибком контроле будет наблюдаться чрезмерный рост варьирования критериев оценки, то это может привести к хаотичности поведения. Оптимальной формой является «иерархический контроль», предполагающий возможность использования контролей с разными критериями (Nosal, 1990).

Импульсивность/рефлективность

Как уже отмечалось в главе 1, *Дж. Каган* первоначально идентифицировал данный когнитивный стиль по параметру «когнитивный темп» (латентное время ответа в ситуации принятия решения в условиях неопределенного выбора). Однако в его методике «Сравнение похожих рисунков» наряду с показателем «скорость первого ответа» учитывался еще один показатель — «количество ошибок». В итоге полюс импульсивности (склонность быстро принимать решение в условиях неопределенного выбора) оказался «расщепленным» на два субполюса, на одном из которых находились *быстрые/неточные* (или *«импульсивные»*) и *«быстрые/точные»* испытуемые. Аналогично и полюс рефлективности (склонность медленно принимать решение в условиях неопределенного выбора) фактически оказывался представленным двумя субполюсами, разводившими *медленных/точных* (или *«рефлективных»*) и *«медленных/неточных»* испытуемых.



Имеет смысл вернуться к истории исследований этого когнитивного стиля. Понятие импульсивного/рефлективного стиля Каган сформулировал на основе различения «аналитического» и «не аналитического» способов категоризации объектов (изображений людей или предметов), отождествив аналитический способ с рефлективностью, а не аналитический — с импульсивностью. Однако дело в том, что аналитический способ сортировки был представлен одной стратегией (классификацией на основе выделения деталей и отдельных признаков объектов), тогда как не аналитический — двумя совершенно разными стратегиями, а именно тематической (объекты объединялись на основе ситуативных связей) и категориально-заключающей (объекты объединялись на основе обобщающего родового понятия). Таким образом, на полюсе импульсивности одновременно оказываются, по-видимому, как те испытуемые, которые быстро принимают неверные решения в силу отсутствия у них установки на предварительный анализ стимулов, так и те испытуемые, которые быстро принимают верные решения за счет привлечения к оценке стимула понятийных обобщений.

Игнорирование эффекта расщепления полюсов данного когнитивного стиля порождает артефакты. Например, в исследовании дошкольников по выборке в целом было отмечено отсутствие различий между импульсивными и рефлективными детьми при выполнении ими теста креативности. Однако более детальный анализ по субгруппам показал, что быстрые/точные и медленные/неточные имели более высокие показатели оригинальности по тесту креативности сравнительно с медленными/точными и быстрыми/неточными (Broberg, Moran, 1988).

Таким образом, фактический критерий «расщепления» полюсов данного когнитивного стиля — это показатель «количество ошибок», т. е. его интеллектуальная составляющая, имеющая отношение к сформированности механизмов непроизвольного контроля собственной активности.

Доказательством тому являются различия в характере сканирующих глазодвигательных стратегий испытуемых этих 4-х субгрупп. Так, медленные/точные обычно демонстрируют система-

тическую стратегию перебора альтернатив, проверяют больше вариантов, тратят больше времени на общее рассматривание всех стимулов и сравнение пар стимулов. У медленных/неточных зрительный поиск наименее систематичен. В свою очередь, быстрые/неточные (импульсивные) рассматривают меньшее количество признаков отдельных стимулов, менее внимательны к различиям, воспринимают наличные стимулы более фрагментарно. И, наконец, особое место занимает субгруппа быстрых/точных, которые сравнивают только несколько в наибольшей мере сходных пар стимулов, сразу отсекая все неподходящие альтернативы и ограничиваясь анализом минимально возможного числа вариантов (Messer, 1976).

Весомым аргументом в пользу «расщепления» полюсов импульсивности/рефлективности (И/Р) являются факты изменения соотношения представителей каждой из 4-х стилевых субгрупп в выборках испытуемых, отличающихся по уровню интеллектуального развития с учетом реальных условий жизнедеятельности. В частности, нами было проведено два сравнительных исследования.

В первом исследовании оценивалась мера выраженности И/Р у учащихся 2-х экспериментальных классов, которые в течение пяти лет обучались математике по инновационной, обогащающей программе, ориентированной на интеллектуальное воспитание школьников (n = 52) и учащихся 2-х контрольных классов, обучавшихся математике в течение пяти лет по традиционной программе (n = 40) (Гельфман, Холодная, Демидова, 1993).

Во втором исследовании мера выраженности И/Р определялась у одаренных старшеклассников (учащихся специализированной физико-математической школы-интерната в г. Киеве, имевших призовые места на республиканских и международных физико-математических олимпиадах) (n = 34). В качестве «обычных» старшеклассников выступали учащиеся общеобразовательной школы г. Киева (n = 43) (Шавинина, 1993).

Ниже в таблицах 11 *(а, б)* приводится процентное соотношение учащихся, принадлежащих к четырем стилевым субгруппам

в рамках «расщепления» когнитивного стиля И/Р по выборкам «экспериментальные классы» и «контрольные классы» *(а)* и по выборкам «одаренные учащиеся» и «обычные учащиеся» *(б)* (в каждом из двух исследований учащиеся объединялись в одну группу; для выделения стилевых субгрупп использовался медианный критерий; учащиеся, чьи стилевые показатели соответствовали значению медианы, при обработке данных исключались).

Таблица 11 (а)

Соотношение учащихся экспериментальных и контрольных классов, относящихся к разным стилевым субгруппам в рамках когнитивного стиля импульсивность/рефлективность, в %

Типы испытуемых	Экспериментальные классы	Контрольные классы
Рефлективные (медленные/точные)	39,5	15,0
Импульсивные (быстрые/неточные)	9,3	52,5
Быстрые/точные	23,3	7,5
Медленные/неточные	6,7	15,0

Таблица 11 (б)

Соотношение «одаренных» и «обычных» учащихся, относящихся к разным стилевым субгруппам в рамках когнитивного стиля импульсивность/рефлективность, в %

Типы испытуемых	«Одаренные» учащиеся	«Обычные» учащиеся
Рефлективные (медленные/точные)	53,1	31,6
Импульсивные (быстрые/неточные)	21,8	47,4
Быстрые/точные	21,9	5,3
Медленные/неточные	3,1	15,8

Нельзя не заметить, что в условиях реальной динамики интеллектуального роста при обучении в обогащенной образовательной среде (учащиеся экспериментальных классов) и наличия реальных интеллектуальных достижений (интеллектуально одаренные учащиеся) наблюдаются отчетливые изменения в соотношении стилевых субгрупп: у этих испытуемых, с одной стороны, преобладают два наиболее продуктивных типа стилевого поведения (рефлективные и быстрые/точные) и, с другой стороны, резко снижается выраженность двух наименее продуктивных типов стилевого поведения (импульсивные и медленные/неточные). Наконец, принципиально важным представляется то обстоятельство, что вектор интеллектуального развития учащихся экспериментальных классов, судя по этим данным, сближает учеников общеобразовательной школы — при условии изменения типа обучения — с интеллектуально одаренными школьниками (они становятся похожими по особенностям стилевого поведения).

Любопытным косвенным подтверждением феномена расщепления полюсов когнитивного темпа (быстрый/медленный процесс мышления) выступает явление «внимания к собственным ошибкам» (Shafrir, Pascual-Leone, 1990). При исследовании особенностей решения школьниками младшего подросткового возраста комбинаторных задач было замечено, что часть детей после каждой совершенной ошибки (обратной связи со стороны экспериментатора в виде оценки «неверно») существенно замедляли свою дальнейшую деятельность, затрачивая время на изучение ситуации и поиск причин своей ошибки (они получили название «рефлективные после ошибки»). Другая часть детей после совершения ошибки и соответствующей обратной связи, напротив, ускоряли темп своей дальнейшей деятельности, быстро переходя к следующей задаче («импульсивные после ошибки»). Факты свидетельствовали, что представители субгруппы «рефлективные после ошибки» имели значимо более высокие показатели IQ, более успешно выполняли такие тесты, как арифметический, концентрация внимания и шкала Равена, а также имели более высокий ранг в оценках учителей.

В целом авторы сделали вывод, что показатели быстрого и медленного темпа принятия решений, в терминах теории Кагана (заметим, что сами они не использовали тест Кагана «Сравнение похожих рисунков», смоделировав эти стилевые характеристики на комбинаторных задачах) не характеризуют гомогенные группы испытуемых: быстрые/точные и медленные/точные дети являются «рефлективными после ошибки», тогда как быстрые/неточные (импульсивные) и медленные/неточные — «импульсивными после ошибки». Наиболее интригующий, с точки зрения исследователей, факт заключался в том, что наивысшие показатели интеллектуальной эффективности наблюдались у детей, быстро принимающих решения, но одновременно являющихся «рефлективными после ошибки». Различия между этими субгруппами авторы связали со сформированностью «спонтанных действий по саморегуляции и уровнем ментальных аттенциональных усилий» (Shafrir, Pascual-Leone, 1990, p. 379).

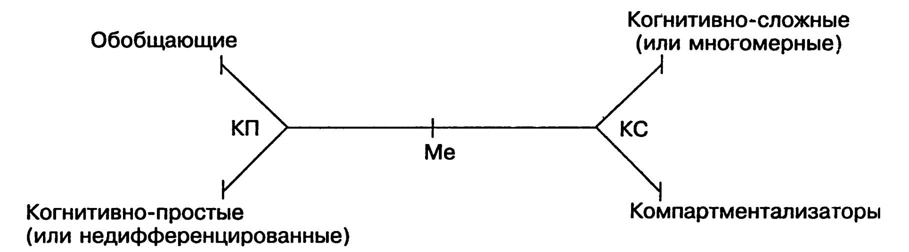
Когнитивная простота/сложность

Во многих исследованиях отмечалось, что психологический портрет когнитивно сложных и когнитивно простых лиц — если они разводятся на основе традиционной формы операционализации данного когнитивного стиля (в виде количества факторов, выделившихся при обработке индивидуальной матрицы конструктов) — очень противоречив. Невозможность установления каких-либо однозначных корреляционных связей показателя «количество факторов» как меры дифференцированности индивидуальных конструктов с другими психологическими переменными, возможно, объясняется изначальной неоднородностью полюсов данного когнитивного стиля.

Так, за одним и тем же показателем когнитивной простоты (КП) могут стоять два совершенно разных типа испытуемых. С одной стороны, это лица, в опыте которых представлена иерархия разнообобщенных категорий, в рамках которой они легко устанавливают связи между частными конструктами на основе их обобщения. Называть этих испытуемых когнитивно простыми

неправомерно, поскольку в основе их ментальных репрезентаций лежит достаточно сложноорганизованная категориальная система (назовем их условно *«обобщающими»*). С другой стороны, на этом же полюсе могут находиться лица с глобальной формой организации категориального опыта, в котором «слипаются» различные оценки, впечатления, понятия (*«когнитивно простые*, или *недифференцированные»*).

Что касается полюса когнитивной сложности (КС), на нем также могут быть представлены как испытуемые, имеющие множество разнокачественных субъективных измерений с разнообразными и вариативными связями между ними (*«когнитивно сложные*, или *многомерные»*), так и испытуемые со столь же большим числом субъективных измерений, которые между собой слабо либо вообще никак не связаны (*«компартментализаторы»*).



Одним из доказательств «расщепления» полюсов стиля когнитивная простота/сложность являются результаты исследования *А. С. Кочаряна* (Кочарян, 1986), использовавшего методику «Репертуарные решетки» *Дж. Келли*. Наряду с традиционным показателем когнитивной сложности (количеством факторов, выделившихся после факторизации матрицы индивидуальных конструктов) определялась переменная «предметная эффективность», характеризующая уровень развития способности соотносить и связывать элементы опыта в виде суммы z-оценок показателя способности оперировать разнообобщенными признаками понятий в процессе раскрытия их содержания (методика М. А. Холодной, 1983б), а также показателя способности применять разнообразные стратегии семантизации при описании

неопределенных геометрических фигур (методика Е. Ю. Артемьевой, 1999). На основе перекрестной классификации — в зависимости от нахождения каждого испытуемого правее либо левее медианы показателя «мера дифференцированности конструктов» и выше либо ниже показателя «предметная эффективность» — были выделены четыре субгруппы испытуемых:

1) много факторов/низкая предметная эффективность;
2) много факторов/высокая предметная эффективность;
3) мало факторов/низкая предметная эффективность;
4) мало факторов/высокая предметная эффективность.

После «расщепления» полюсов когнитивной простоты и когнитивной сложности выявлялись и сравнивались различия в поведении представителей выделенных четырех субгрупп в трех модельных эмоционально трудных экспериментальных ситуациях, таких как:

- неудача в совместном решении задачи (в группе из трех человек);
- критика манеры поведения испытуемого в зависимости от особенностей его реагирования на результаты психодиагностического обследования;
- ожидание удара слабым электрическим током.

Выяснилось, что все четыре субгруппы различаются по своим психологическим характеристикам и особенностям поведения в эмоционально трудных ситуациях (по показателям экспертных оценок, опросников).

Так, при высокой дифференцированности конструктов (много факторов) в сочетании с предметной неэффективностью (субгруппа компартментализаторов) в ситуации неудачи в совместном решении задачи наблюдается направленность на редукцию эмоционального напряжения в виде отрицания трудностей, шуток при снижении направленности на поиск решения. В ситуации критики их личностных качеств испытуемые этого типа чаще используют манипулятивные формы общения (в виде приемов подхваливания экспериментатора, конформной позиции, демонстрации собственной беспомощности). В ситуации ожидания

удара электрическим током представители этой субгруппы обнаруживают более высокую тревогу и «прикованность» к угрожающим аспектам ситуации.

Таким образом, компартментализаторы, оказавшись в эмоционально трудных ситуациях, в максимальной мере — по сравнению с другими тремя субгруппами — обнаруживают признаки психологического неблагополучия (в виде высокого уровня коммуникативной и личностной тревоги, склонности к защитному поведению, неконструктивных форм общения). Характерно, что с точки зрения своего положения в пространстве двух исходных признаков эта субгруппа имела максимально высокие показатели когнитивной сложности и минимальные показатели предметной эффективности, т. е. в данном случае обнаруживает себя эффект крайних значений стилевого свойства.

В свою очередь, высокая дифференцированность конструктов в сочетании с предметной эффективностью (субгруппа когнитивно сложных) в ситуации неудачи в решении задачи характеризуется направленностью на поиск решения и склонностью к совладающему поведению (различным формам контроля ситуации). В ситуации критики эти испытуемые используют более конструктивные формы общения, связанные с попытками уяснения и коррекции своих психологических «недостатков».

Полюс когнитивной простоты также оказался психологически неоднородным, что может быть проиллюстрировано на примере различий в стратегиях совместного решения задач в ситуации неудачи.

У испытуемых с низкой дифференцированностью конструктов при высоком показателе предметной эффективности (субгруппа обобщающих) преобладают предметный, рефлексивный и социально-предметный планы решения (обмен информацией с партнерами, организация дискуссии). Напротив, у испытуемых с низкой дифференцированностью конструктов при низком показателе предметной эффективности (субгруппа когнитивно простых) более выражен эмоционально-социальный план решения (высказывания, направленные на стимуляцию партнеров к решению задачи, их подбадривание и «поглаживание»,

выражение чувства общности и т. п.). Кроме того, в этой субгруппе преобладает защитный тип поведения (различные формы отказа от деятельности, игнорирование информации о ситуации) (Кочарян, 1986).

Что касается ряда других традиционно выделяемых когнитивных стилей, таких как нетолерантность/толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, конкретность/абстрактность концептуализации, говорить об их расщеплении можно пока только предположительно в силу отсутствия необходимого фактического материала.

Например, в работах *О. Харви, Д. Ханта* и *Г. Шродера* стиль конкретная/абстрактная концептуализация теоретически описывался как изначально четырехполюсное измерение. На полюсе конкретности находились лица, чье поведение полностью определялось ситуацией *(«собственно конкретные»)*, а также лица, демонстрирующие интеллектуальный нонконформизм *(«негативисты»)*. В свою очередь, на полюс абстрактности попадали те, кто демонстрировал адаптивные стратегии взаимодействия со своим окружением, в первую очередь, с другими людьми *(«манипуляторы»)*, и те, кто характеризовался совладающей стратегией взаимодействия со своим окружением за счет его обобщенной понятийной концептуализации *(«собственно абстрактные»)*.

Итак, есть основания утверждать, что когнитивный стиль — это не биполярное, а квадриполярное измерение, которое должно описываться на основе обращения к четырем субполюсам. Соответственно, по результатам стилевого исследования можно говорить о существовании четырех субгрупп испытуемых с разным типом когнитивной организации.

В сжатом виде подведем итоги применительно к основным когнитивным стилям.

Полезависимость/поленезависимость (методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина). Основной показатель: время обнаружения простой фигуры в сложной. Дополнительные показатели: для полюса полезависимости — показатель повторного тестирования; для полюса поленезависимости — показатели

«уровня ментальной энергии» и «ментальной гибкости». Полюс полезависимости «расщепляется» на такие субгруппы, как фиксированные полезависимые и мобильные полезависимые (или латентные поленезависимые) лица. Полюс поленезависимости: фиксированные поленезависимые и мобильные поленезависимые лица.

Импульсивность/рефлективность (методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана). Основной показатель: когнитивный темп. Дополнительный показатель: количество ошибок. Полюс импульсивности: быстрые/неточные (импульсивные) и быстрые/точные лица. Полюс рефлективности: медленные/точные (рефлективные) и медленные/неточные лица.

Узкий/широкий диапазон эквивалентности (методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и ее модификации). Основной показатель: количество групп. Дополнительные показатели: критерии группировки; количество групп, состоящих их одного объекта; разница в объемах самой большой и самой маленькой групп. Полюс широты диапазона эквивалентности: категоризаторы и глобалисты. Полюс узости диапазона эквивалентности: детализаторы и дифференциаторы.

Узость/широта категории (методика «Средние суждения» Т. Петтигрю). Основной показатель: количество примеров категории. Дополнительный показатель: способность осуществлять операции с родо-видовыми признаками. Полюс узости категории: спецификаторы и узкие категоризаторы. Полюс широты категории: нейтрализаторы и широкие категоризаторы.

Ригидный/гибкий познавательный контроль (методика «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа). Основной показатель: разность времени выполнения карт «цветные слова» и «цвет». Дополнительный показатель: соотношение времени выполнения карт «цвет» и «слова». Полюс гибкого контроля: гибкие и неинтегрированные лица. Полюс ригидного контроля: ригидные и интегрированные лица.

Когнитивная простота/сложность (методика «Репертуарные решетки» Дж. Келли). Основной показатель: количество независимых субъективных измерений. Дополнительные показатели:

мера взаимосвязанности конструктов и мера их иерархической интеграции. Полюс когнитивной простоты: недифференцированные (когнитивно простые) и обобщающие лица. Полюс когнитивной сложности: многомерные (когнитивно сложные) лица и компартментализаторы.

Факты свидетельствуют, что феномен расщепления полюсов отмечается и при изучении выделенного во многих современных работах когнитивного стиля визуализация/вербализация (Kozhevnikov, Hegarty, Mayer, 2002).

В данном исследовании диагностика этого стиля осуществлялась с помощью опросника, состоящего из двух частей: в первой части студентам предъявлялись в письменном виде пять математических задач, которые можно было решить с использованием либо визуального, либо формально-аналитического методов; во второй части студентам предлагались различные способы решения тех же пяти задач с указанием выбрать те способы решения, которые для них более предпочтительны (каждое визуальное решение оценивалось 2 баллами, комбинированное — 1 баллом, формально-аналититическое — 0 баллов); в качестве показателя когнитивного стиля подсчитывалась сумма набранных баллов.

По выборке в целом корреляции между показателями стиля и пространственых способностей отсутствовали. Однако более тщательный анализ данных с помощью выделения по медианному критерию вербализаторов и визуализаторов показал, что, в противоположность вербализаторам, визуализаторы не являются гомогенной группой. В частности, среди них выделяются две субгруппы: визуализаторы с высоким уровнем пространственных способностей («пространственный тип») и низким уровнем пространственных способностей («иконический тип»). Дальнейшие исследования показали, что между этими субгруппами наблюдаются существенные различия в способах решения математических проблем в виде анализа графиков движения объекта: представители пространственного типа, во-первых, используют схематические образы и абстрактные интерпретации проблемной ситуации, тогда как представители иконического типа —

конкретные образы и наглядно-предметные, ситуативные ее интерпретации; во-вторых, их образ задачи динамичен и вариативен, тогда как у представителей иконического типа — статичен и ограничен некоторым единственным представлением. Доказать «неоднородность» полюса вербализации соответствующего когнитивного стиля в данном исследовании не удалось (Kozhevnikov, Hegarty, Mayer, 2002).

Если имеет место феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей, то какие выводы можно из этого сделать? Первый вывод имеет методическое значение, второй — теоретическое.

Во-первых, при применении той или иной стилевой методики нельзя ограничиваться одним основным показателем, поскольку при этом возрастает вероятность ошибки в оценке действительных особенностей стилевого поведения испытуемого. Кроме того, необходимо менять стратегию обработки экспериментальных данных, а именно от корреляционного анализа по группе в целом переходить к психологическому описанию и сравнению четырех субгрупп.

Во-вторых, анализ критериев, по которым происходит «расщепление» полюсов когнитивных стилей, позволяет высказать предположение, что в основе стилевых свойств лежат некоторые базовые механизмы. В частности, на первый план выходит фактор сформированности непроизвольного интеллектуального контроля. Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей позволяет вычленить этот механизм работы интеллекта в более явном виде.

Непроизвольный интеллектуальный контроль является одним из компонентов метакогнитивного опыта, обеспечивающим оперативную регуляцию процесса переработки информации на субсознательном уровне. Его действие проявляется в особенностях ментального сканирования (в виде стратегий распределения и фокусирования внимания, точности идентификации объектов и т. п.), инструментального поведения (в виде сдерживания либо торможения собственных действий, имплицитной обучаемости в ходе выполнения новой деятельности), категориальной регуляции (в виде привлечения к процессу

переработки информации системы понятий разной степени обобщенности) и т. д.

5.2. Эмпирическое исследование феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей

Методы исследования

Нами была предпринята попытка эмпирически продемонстрировать феномен «расщепления» полюсов трех когнитивных стилей: полезависимости/поленезависимости, узости/широты диапазона эквивалентности, ригидности/гибкости познавательного контроля.

Исследование включало три методики для выявления когнитивных стилей, расщепление полюсов которых осуществлялось на основе использования основного и дополнительного показателей, и семь методик — отдельных аспектов продуктивности интеллектуальной деятельности.

Методики для выявления когнитивных стилей

1. Методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (индивидуальная форма), измеряющая когнитивный стиль полезависимость/поленезависимость. Основной показатель — время нахождения простой фигуры в сложной; дополнительный показатель — коэффициент имплицитной обучаемости при выполнении методики «Включенные фигуры» (разность времени выполнения 12-ти заданий первой и 12-ти заданий второй половины методики, деленная на время выполнения 12-ти заданий ее первой половины): чем больше величина этого показателя, тем быстрее испытуемый осваивает действие нахождения простой фигуры в сложной и тем быстрее выполняет вторую половину методики (под первой половиной имеется в виду форма А, включающая 12 сложных фигур, под второй — форма В, также включающая 12 фигур).

2. Методика «Свободная сортировка слов» В. Колги, измеряющая когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности. Основной показатель — количество выделенных групп;

дополнительный показатель — коэффициент категоризации в виде частного от деления суммы баллов по всем выделенным группам в зависимости от основания категоризации каждой группы — формально-ситуативного (0 баллов) либо категориального (1 балл), — на общее количество групп.

3. Методика «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа, измеряющая когнитивный стиль ригидный/гибкий познавательный контроль. Основной показатель — разность времени выполнения карт «цветные слова» и «цвет» ($T_3 - T_2$); дополнительный показатель — соотношение времени выполнения карт «цвет» и «слова» (T_2/T_1).

Методики для выявления разных аспектов интеллектуальной продуктивности

1. Методика «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Показатель способности к систематическому мышлению: количество правильных ответов в условиях ограничения времени выполнения теста 20 мин.

2. Методика «Способы использования предмета» Дж. Гилфорда. Показатели вербальной креативности: беглость продуцирования ответов (количество идей); оригинальность ответов (редкость идей в рамках данной выборки, в баллах).

3. Модифицированный вариант методики «Круги» Е. Торренса. Показатели невербальной креативности: оригинальность названий (редкость названий завершенных рисунков в рамках данной выборки, в баллах); структурная проработанность стимула (в баллах).

4. Модифицированный вариант методики Дж. Кагана «Сравнение похожих рисунков» с инструкцией при выполнении второй половины теста давать только один ответ и только тогда, когда испытуемый полностью уверен в его правильности. Показатели импульсивности/рефлективности: время первого ответа и количество ошибок в первой половине теста; показатель эффективности произвольного контроля под влиянием инструкции в виде прироста точности ответов в % (разность количества ошибок между 6-ю заданиями первой и 6-ю заданиями второй

половин теста, деленная на количество ошибок в 6-ти заданиях первой половины и умноженная на 100 %).

5. Сокращенный вариант методики «Интегральные понятийные структуры», включающий три субтеста — «Формулировка проблем», «Пиктограммы», «Семантический дифференциал» (СД) на примере понятий «болезнь» и «почва» (Холодная, 1983б). Показатели степени сформированности понятийных структур: а) степень представленности словесно-речевого компонента (сумма в баллах всех сформулированных в связи с заданными понятиями проблем в зависимости от оценки меры сложности каждой проблемы); б) степень представленности пространственно-визуального компонента (сумма в баллах всех актуализовавшихся при раскрытии содержания понятия образов в зависимости от меры обобщенности каждого образа); в) степень представленности чувственно-сенсорного компонента (количество выборов в графах «слабо» и «средне» семантического дифференциала с 30-ю шкалами, позволяющими оценить меру включенности различных чувственно-сенсорных впечатлений в анализ содержания понятия; именно эти шкалы, согласно нашему предыдущему исследованию, имели максимально высокие корреляции с различными показателями сформированности понятийных структур) (Холодная, 1983б); г) общий индекс сформированности понятийных структур (сумма переведенных в z-оценки показателей степени представленности словесно-речевого, визуального и чувственно-сенсорного компонентов понятийных структур).

◆ Критерии оценки проблем в методике «Формулировка проблем» (на примере понятия «болезнь»): 0 баллов — проблема формируется на основе ситуативного либо субъективного впечатления («Как лучше готовить врачей?», «Как влияет на больного время дня?» и т. п.); 1 балл — на основе выделения каких-либо конкретных свойств заданного объекта («Каковы симптомы болезни?», «Методы профилактики болезни?», «Какие препараты нужны для излечения бронхита?» и т. п.); 2 балла — на основе подключения заданного понятия к другой, достаточно отдаленной семантической области («Как связана болезнь с образом жизни человека?», «Что происходят с болезнями на разных этапах человеческой истории?» и т. п.).

Критерии оценки рисунков в методике «Пиктограммы»: 0 баллов — содержание понятия «болезнь» раскрывается за счет ситуативного либо субъективного образного впечатления (рисунки градусника, машины «скорой помощи», раскрытого настежь окна и т. п.); 1 балл — за счет воспроизведения наглядно-видимых аспектов содержания понятия (рисунки человека в постели, с перевязанной рукой и т. п.); 2 балла — за счет предметного образа с элементами обобщения и символизации (рисунок сломанной ветки дерева, человека «в разрезе» с указанием больного органа, образ в виде комбинации чувственно-сенсорных впечатлений и т. п.); 3 балла — за счет схематического образа (рисунок болезни в виде различных геометрических и символических элементов с указанием временных, причинно-следственных и других связей между ними).

Критерии оценки выборов в методике «Семантический дифференциал»: количество выборов в графе «отсутствуют» — показатель меры отсутствия чувственно-сенсорных впечатлений в составе понятий; количество выборов в графах «слабо» и «средне» — показатель меры их дифференцированного участия; количество выборов в графах «сильно» — показатель меры их чрезмерной включенности в состав понятий (в данном исследовании показатели количества выборов в графах «отсутствуют» и «сильно» не учитывались).

6. Методика «Понятийный синтез», выявляющая способность устанавливать смысловые связи между тремя не связанными между собой словами. Показатель: сумма в баллах всех придуманных испытуемым вариантов объединения слов в осмысленные предложения в зависимости от сложности установленных межпонятийных связей в каждом предложении (и соответственно сформированного семантического контекста).

◆ Критерии оценки ответа в методике «Понятийный синтез» (на примере триады слов «цепь — огонь — часы»): 0 баллов — если связываются только два слова из трех («Современные металлисты носят цепи на руках как часы»); 1 балл — если связь устанавливается на основе простого перечисления предметов либо их формального противопоставления («Стеклянные часы можно расплавить в огне, но цепь — вряд ли»; «Часы, цепь и огонь — очень нужные человеку вещи, которые помогают ему справиться со своими делами»); 2 балла — все три слова включены в определенную конкретную ситуацию («Стоит красный командир в годы революции с серебряными часами, он закован в цепи, и вот-вот может наступить его смерть от огня»); 3 балла — все три слова объединяются через какое-либо достаточно обобщенное категориальное основание за счет использования сложных аналогий либо развертывания тех или иных причинно-следственных связей («Огонь

представляет собой цепь процессов окисления; часы — это тоже замкнутая цепь последовательных положений маятника; и сама цепь также состоит из нескольких одинаковых звеньев»).

7. Методика «Идеальный компьютер», в рамках которой испытуемый имеет условную возможность задать любые вопросы и получить на них ответ у «знающего абсолютно все абсолютно обо всем компьютера» (Гельфман, Холодная, Демидова, 1993; Холодная, 1997; 2002). Показатели меры открытости познавательной позиции:

а) процент объективированных вопросов, связанных с проблематикой окружающего мира, от общего количества вопросов (сравнительно с субъективированными вопросами, связанными с «Я»-проблематикой);

б) процент категориальных вопросов, характеризующихся обобщенным охватом различных аспектов действительности, от общего количества вопросов (сравнительно с фактическими вопросами, касающимися конкретных фактических данных).

Первоначально выделение стилевых субгрупп осуществлялось нами на основе перекрестной классификации всех испытуемых с использованием такого критерия, как медиана. Выделенные субгруппы в рамках каждого из двух полюсов исследованных когнитивных стилей значимо различались по определенным стилевым и продуктивным показателям интеллектуальной деятельности, что свидетельствовало о специфичности когнитивной организации представителей субполюсов каждого когнитивного стиля (Холодная, 2000).

Однако медианный критерий, который обычно используется для выделения полюсов когнитивных стилей (полезависимости/поленезависимости, импульсивности/рефлективности и т. д.), имеет ряд недостатков. В частности, его применение теряет смысл при работе с выборками испытуемых, существенно различающихся по своему интеллектуальному, образовательному, профессиональному статусу. В итоге искажается действительный психологический «портрет» представителей разных субполюсов, при этом важные психологические различия между стилевыми

субгруппами могут оказаться потерянными. Кроме того, медианный критерий сокращает выборку, поскольку испытуемые, попавшие на медиану соответствующих «перекрещивающихся» осей измерений основного и дополнительного показателей соответствующего когнитивного стиля, должны исключаться из последующей обработки данных.

Более целесообразным для доказательства феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей и выделения соответствующих субгрупп представляется использование кластерного анализа, обеспечивающего более строгое разделение испытуемых по субгруппам, а также учет возможного «выпадения» той или иной субгруппы в силу специфики исходной выборки. Основное значение для данного исследования имели средства интерактивной когнитивной графики, отображающей результаты кластерного анализа данных, что позволило решить задачу адекватного выделения субгрупп по стилевым признакам. Кластеризация данных была произведена по методу Уорда (Ward's Distance Metric: Squared Euclidean), что обусловлено спецификой исследуемых переменных и возможностями самого метода, исключающего случайный выбор при разбиении всей совокупности выборки на однородные подмножества испытуемых — носителей определенных стилевых признаков.

После процедуры кластеризации между выделившимися субгруппами были подсчитаны различия по стилевым и продуктивным характеристикам интеллектуальной деятельности. Для оценки достоверности различий применялся критерий Манна-Уитни.

Обработка данных осуществлялась с помощью стандартизованного пакета программ *Statgrafics plus for Windows* и *Origin 50*.

В исследовании принимали участие 45 человек (в качестве испытуемых выступали студенты университета, мужчины и женщины, средний возраст 20–22 года). Часть материалов этого исследования изложена ранее в связи с описанием связи уровня развития конвергентных и дивергентных способностей со сформированностью основных структур когнитивного и метакогнитивного опыта (Холодная, 2002). В данном разделе

книги приводятся только те результаты, которые имеют отношение к демонстрации эффекта «расщепления» трех когнитивных стилей.

Результаты и их обсуждение

Полезависимость/поленезависимость

Ниже приводится графическое отображение кластеров в координатах показателей методики «Включенные фигуры» (рис. 7).

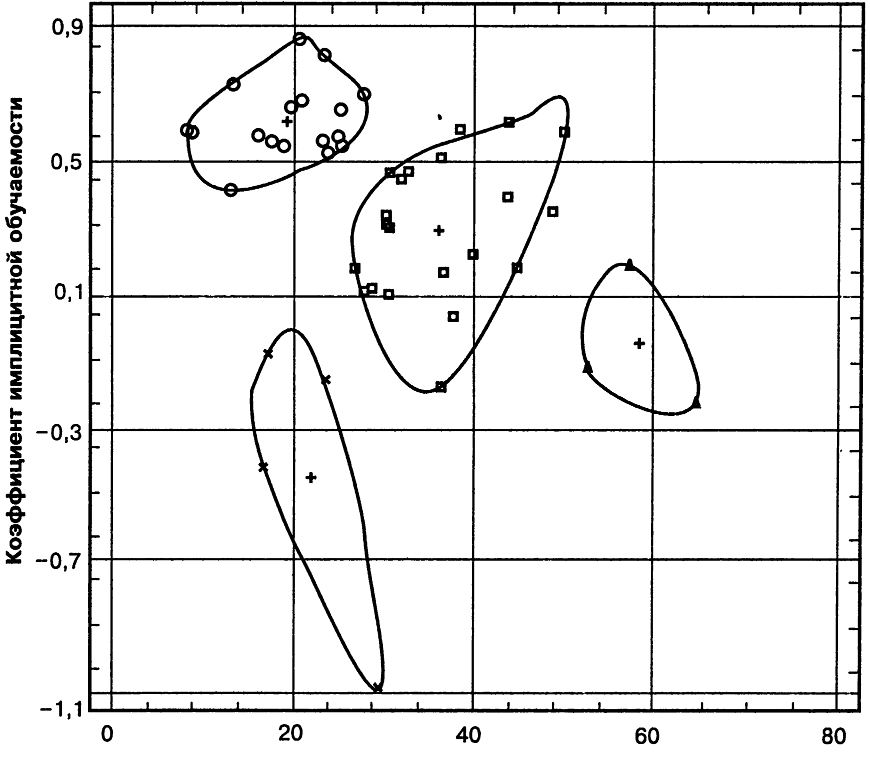


Рис. 7. Графическое отображение кластеров по когнитивному стилю полезависимость/поленезависимость в координатах основного показателя «время нахождения простой фигуры в сложной» и дополнительного показателя «коэффициент имплицитной обучаемости»

Как можно видеть на рисунке 7, в рамках когнитивного стиля ПЗ/ПНЗ выделяются четыре непересекающихся кластера, каждый из которых занимает свое особое место в пространстве основного и дополнительного показателей и которые могут быть проинтерпретированы как субгруппы «мобильные ПЗ» (кластер 1), «фиксированные ПНЗ» (кластер 2), «мобильные ПНЗ» (кластер 3), «фиксированные ПЗ» (кластер 4).

В таблице 12 указаны названия полученных кластеров, процентное соотношение испытуемых, образующих эти кластеры, а также значения центроидов выделившихся кластеров по основному и дополнительному показателям.

Таблица 12

Обозначение кластеров с указанием процента испытуемых в каждой субгруппе и средних значений центроидов

Названия кластеров	% испытуемых	Время нахождения простой фигуры в сложной, в с	Коэффициент имплицитной обучаемости
1. «Мобильные ПЗ»	46,7	35,9	0,28
2. «Фиксированные ПНЗ»	8,8	21,0	–0,44
3. «Мобильные ПНЗ»	37,7	19,6	0,61
4. «Фиксированные ПЗ»	6,7	57,8	–0,08

Таким образом, в изученной нами студенческой выборке преобладают ПЗ и ПНЗ лица с выраженной мобильностью соответствующего стилевого свойства. Обращает на себя внимание отчетливое различие между испытуемыми, находящимися на полюсе ПНЗ: при выполнении второй половины методики (формы В) успешность деятельности одних значительно снижается («фиксированные ПНЗ»), тогда как других — столь же значительно увеличивается («мобильные ПНЗ»).

Представляет интерес характер различий в стилевых и продуктивных характеристиках интеллектуальной деятельности лиц с учетом «расщепления» стилевых полюсов. В таблицах 13 и 14

приводятся значимые различия между субгруппами на полюсе поленезависимости и полюсе полезависимости. В верхней части таблицы указываются количество образующих данную субгруппу испытуемых, средние арифметические значения основного и дополнительного показателей; в основной части таблицы — перечень соответствующих интеллектуальных характеристик (в скобках приводится их среднее арифметическое значение) с указанием уровня достоверности различий.

Таблица 13

«Расщепление» полюса поленезависимости

«Мобильные ПНЗ» (n = 17)	«Фиксированные ПНЗ» (n = 4)	Значение Р
$\overline{M}$ времени выделения простой фигуры в сложной 19,6 с	$\overline{M}$ времени выделения простой фигуры в сложной 21,0 с	Не значимо
$\overline{M}$ коэффициента обучаемости 0,61	$\overline{M}$ коэффициента обучаемости –0,44	0,01
Быстро выполняют конфликтную карту в тесте Струпа, с (85,5)	Медленно выполняют конфликтную карту в тесте Струпа, с (110,7)	0,001
Делают много выборов в графах «слабо-средне» по СД (35,2)	Делают мало выборов в графах «слабо-средне» по СД (19,2)	0,001
Высокий индекс сформированности понятийных структур (1,54)	Низкий индекс сформированности понятийных структур (–1,02)	0,01
Слабая интерференция в методике Струпа, с (31,1)	Сильная интерференция в методике Струпа, с (54,7)	0,001

Судя по данным таблицы 13, интеллектуальное поведение «фиксированных ПНЗ» (заметим, что таких испытуемых по выборке в целом очень мало) отличается высокой скоростью структурирования поля при явном снижении способности к непроизвольному контролю собственной интеллектуальной деятельности: у этой субгруппы проявления имплицитной обучаемости при выполнении методики «Включенные фигуры» не только отсутствуют, но, более того, во второй половине теста успеш-

ность их деятельности значимо снижается. Аналогичный результат был отмечен и в другом исследовании: при выполнении методики «Стержень-рамка» некоторые испытуемые, которые вначале показывали незначительное отклонение стержня от вертикали, при продолжении эксперимента резко ухудшали свои показатели (Hansson, Ryden, Johnson, 1986). По мнению авторов, это те испытуемые, которые с трудом интегрируют свое восприятие со средой (контекстом). Поэтому, когда они оказываются в противоречивой ситуации, последняя может вызвать у них интеллектуальные затруднения.

В нашем исследовании подобный эффект был продемонстрирован при «расщеплении» полюса ПНЗ: у фиксированных ПНЗ в условиях когнитивного конфликта в тесте Струпа замедляется время выполнения конфликтной карты и более выражен эффект интерференции. Не менее важен и тот факт, что в этой субгруппе отмечается низкий уровень сформированности понятийных структур, отвечающих за контроль процессов переработки семантической информации. Дополнительным аргументом в пользу этого утверждения является низкое количество выборов в графах «слабо» и «средне» семантического дифференциала, что также свидетельствует о слабом категориальном контроле меры дифференцированного участия чувственно-сенсорных впечатлений в процессе анализа содержания понятий. Создается впечатление, что фиксированные ПНЗ — это тип людей, о которых можно сказать: они быстро соображают, но плохо думают.

Напротив, у «мобильных ПНЗ» наличествует некий механизм непроизвольной регуляции интеллектуальной деятельности: они эффективнее справляются с конфликтом словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций при выполнении третьей карты методики Струпа (соответственно, у них менее выражен эффект интерференции), у них более дифференцирован процесс участия чувственно-сенсорных впечатлений при анализе содержания понятий, выше показатели сформированности понятийных структур (соответственно, выше возможности категориальной регуляции процессов переработки информации). По-видимому,

интеллектуальное поведение мобильных ПНЗ предполагает некоторые ментальные усилия, связанные с подключением контролирующих метакогнитивных структур их ментального опыта.

Таким образом, у «фиксированных ПНЗ» ментальные репрезентации строятся по принципу «мгновенного схватывания» (акты собственно мышления свернуты), тогда как у «мобильных ПНЗ» ментальные репрезентации выстраиваются постепенно и относительно медленно в силу действия механизма непроизвольного интеллектуального контроля. В связи с этим обращает на себя внимание весьма характерная деталь: если в субгруппу «мобильных ПНЗ» попали главным образом студенты с наиболее высокими реальными учебными достижениями, то группу «фиксированных ПНЗ» составили испытуемые, имеющие репутацию слабых студентов (согласно оценкам преподавателей).

Таблица 14

«Расщепление» полюса полезависимости

«Мобильные ПЗ» (n = 21)	**«Фиксированные ПЗ» (n = 3)**	**Значение P**
$\bar{M}$ нахождения простой фигуры в сложной 35,9 с	$\bar{M}$ нахождения простой фигуры в сложной 57,8 с	0,001
$\bar{M}$ коэффициента обучаемости 0,28	$\bar{M}$ коэффициента обучаемости –0,08	0,001
Создают больше групп при сортировке слов (7,9)	Создают меньше групп групп при сортировке слов (5,0)	0,01
Быстро называют цвет во 2-й карте методики Струпа, с (56,7)	Медленно называют цвет во 2-й карте методики Струпа, с (73,0)	0,001
В большей мере скоординированы словесно-речевые и сенсорно-перцептивные функции, величина T_2/T_1 (1,33)	В меньшей мере скоординированы словесно-речевые и сенсорно-перцептивные функции, величина T_2/T_1 (1,60)	0,01

Согласно таблице 14, «фиксированные ПЗ» (в студенческой выборке ярко выраженных «фиксированных ПЗ» всего три человека из 45) при установлении сходства между значениями слов в большей мере склонны использовать глобальные критерии, тогда как «мобильные ПЗ» — аналитические критерии. Кроме того, они испытывают явные затруднения при вербализации цветовых впечатлений, что находит свое отражение в росте показателя дискоординации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций. Наконец, в данном случае имеет место отчетливое проявление эффекта крайних позиций: именно «фиксированные ПЗ» имеют на стилевой оси экстремально большие значения времени нахождения простой фигуры в сложной.

Итак, «расщепление» полюсов когнитивного стиля ПЗ/ПНЗ имеет свою специфику в выборке студентов университета: среди них крайне мало «фиксированных» ПЗ и «фиксированных ПНЗ». «Расщепление» полюса ПНЗ, судя по всему, идет по линии степени сформированности непроизвольных контролирующих стратегий. «Расщепление» полюса ПЗ обусловлено — наряду со степенью сформированности непроизвольного интеллектуального контроля — степенью интеграции словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта.

Узкий/широкий диапазон эквивалентности

Ниже приводится графическое отображение кластеров в координатах показателей методики «Свободная сортировка слов» (рис. 8).

Как видно из рисунка 8, в рамках когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности выделяются три четко различимых кластера, которые могут быть проинтерпретированы как субгруппы «категоризаторов» (кластер 1), «дифференциаторов» (кластер 2) и «глобалистов» (кластер 3). Факт выпадения субгруппы «детализаторов» имеет принципиальное значение, поскольку подтверждает специфику проявления феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей в зависимости от особенностей выборки (в данном случае студентов университета).

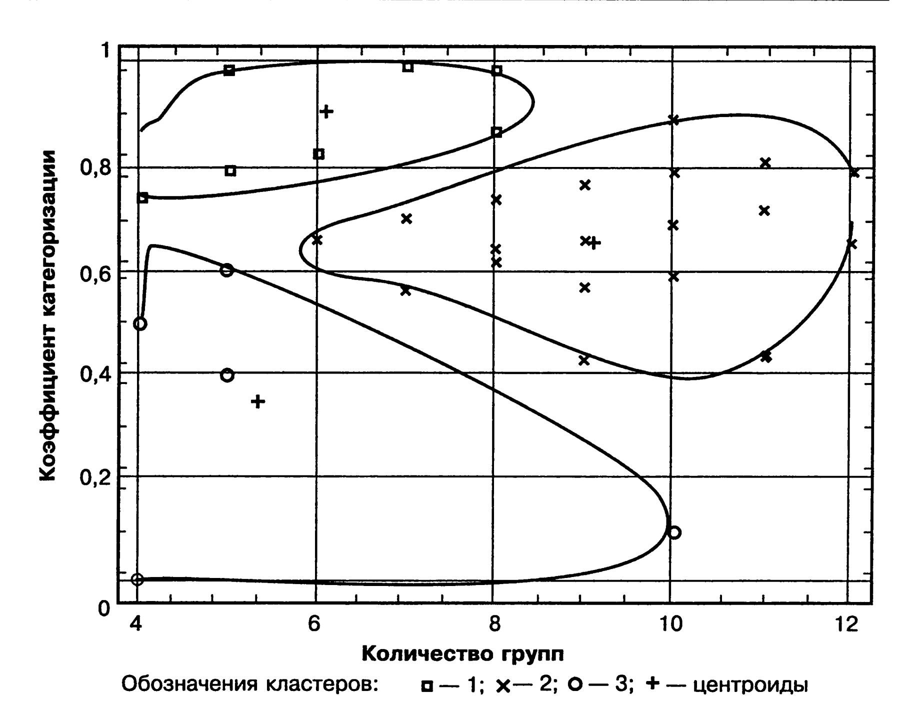


Рис. 8. Графическое отображение кластеров по когнитивному стилю узкий/широкий диапазон эквивалентности в координатах основного показателя «количество групп» и дополнительного показателя «коэффициент категоризации»

В таблице 15 приводятся названия кластеров с указанием процентного соотношения испытуемых, образующих эти кластеры, а также значения центроидов каждого из выделившихся кластеров.

Таблица 15

Названия кластеров с указанием процента испытуемых в каждой субгруппе и значений центроидов

Названия кластеров	% испытуемых	Количество групп	Коэффициент категоризации
1. «Категоризаторы»	31,1	6,1	0,91
2. «Дифференциаторы»	55,5	9,1	0,67
3. «Глобалисты»	13,3	5,3	0,35

Второй кластер проинтерпретирован как субгруппа «дифференциаторов», поскольку для его представителей наряду с относительно высоким значением коэффициента категоризации характерно минимальное наличие единичных групп, состоящих только из одного слова (среднее значение этого показателя 1,24). Данная субгруппа преобладает в рамках обследованной выборки.

Таблица 16

«Расщепление» полюса широты диапазона эквивалентности

«Категоризаторы» (n = 14)	«Глобалисты» (n = 6)	Значения Р
$\overline{M}$ количества групп 6,1	$\overline{M}$ количества групп 5,3	Не значимо
$\overline{M}$ коэффициента категоризации 0,91	$\overline{M}$ коэффициента категоризации 0,35	0,01
Высокий показатель словесно-речевого компонента понятийных структур, балл (14,7)	Низкий показатель словесно-речевого компонента понятийных структур, балл (8,0)	0,05
Поленезависимость, с (25,5)	Полезависимость, с (37,6)	0,01
Высокая успешность в тесте Равена, кол-во правильных ответов (49,6)	Низкая успешность в тесте Равена, кол-во правильных ответов (44,8)	0,05
Высокая вербальная беглость в тесте Гилфорда кол-во идей (14,4)	Низкая вербальная беглость в тесте Гилфорда кол-во идей (10,7)	0,05
Высокая структурная проработанность стимула в тесте Торренса, балл (32,2)	Низкая структурная проработанность стимула в тесте Торренса, балл (25,3)	0,01
Низкая оригинальность названий в тесте Торренса, балл (11,2)	Высокая оригинальность названий в тесте Торренса, балл (19,5)	0,01

В таблице 16 приводятся значимые различия между субгруппами на полюсе широты диапазона эквивалентности по стилевым и продуктивным характеристикам интеллектуальной деятельности. В верхней части таблицы указывается количество образующих данную субгруппу испытуемых, средние

арифметические значения основного и дополнительного показателей; в основной части таблицы — перечень соответствующих интеллектуальных характеристик (в скобках приводится их среднее арифметическое значение) с указанием уровня достоверности различий.

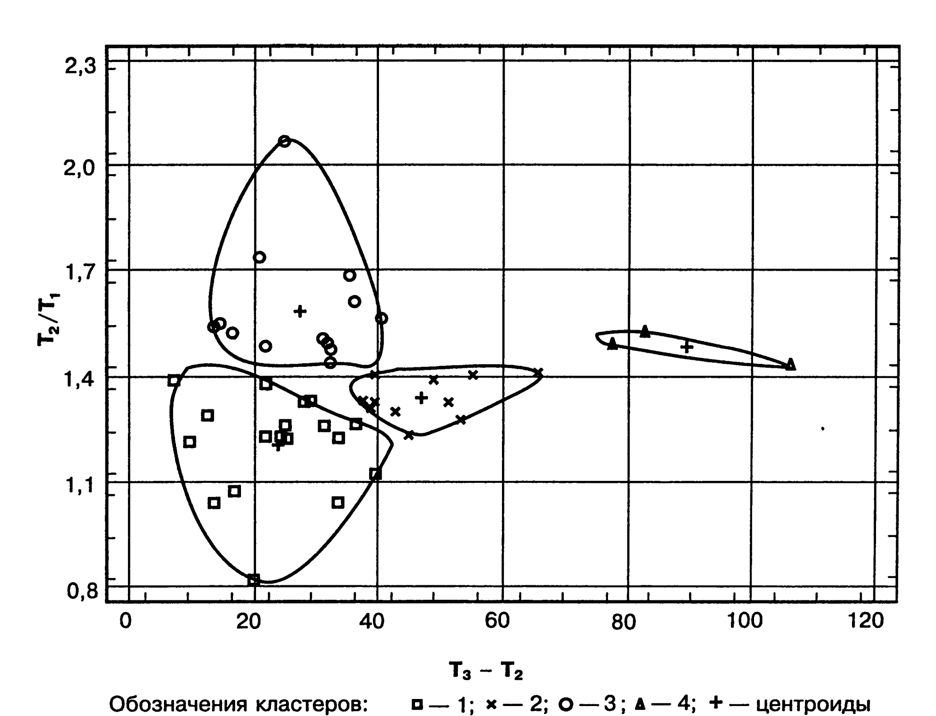
Таким образом, психологическая неоднородность полюса «широкий диапазон эквивалентности» просматривается с достаточной очевидностью. Характерно, что «глобалисты», будучи полезависимыми, отличаются низким уровнем развития как конвергентных, так и дивергентных способностей. Высокие показатели оригинальности названий по тесту Торренса, согласно ранее полученным данным, могут свидетельствовать не только о творческой продуктивности, но и о своеобразной форме гиперкомпенсации проявлений когнитивной несостоятельности (в частности, низкой способности к пространственным и категориальным преобразованиям информации) в виде «парадоксальной креативности» (Холодная, 2002). Что касается полюса «узкий диапазон эквивалентности», средствами кластерного анализа он «расщепился» в весьма своеобразной форме — как «выпадение» второй теоретически ожидаемой субгруппы («детализаторов»).

Ригидный/гибкий познавательный контроль

Ниже приводится графическое отображение кластеров в координатах показателей методики «Словесно-цветовая интерференция» (рис. 9).

Согласно рисунку 9, выделяются четыре непересекающихся кластера, которые «расщепляют» каждый полюс когнитивного стиля ригидность/гибкость познавательного контроля на две субгруппы. Последние были проинтерпретированы как «гибкие» (кластер 1), «интегрированные» (кластер 2), «неинтегрированные» (кластер 3) и «ригидные» (кластер 4).

В таблице 17 приводятся названия кластеров с указанием процентного соотношения испытуемых, образующих данные кластеры, а также значений центроидов каждого из выделившихся кластеров по основному и дополнительному показателям.



Обозначения кластеров: □ — 1; × — 2; ○ — 3; ▲ — 4; + — центроиды

Рис. 9. Графическое отображение кластеров по когнитивному стилю ригидность/гибкость познавательного контроля в координатах основного показателя «величина интерференции» ($T_3 - T_2$) и дополнительного показателя «соотношение времени выполнения карт «цвет» и «слова» (T_2/T_1)

Таблица 17

Названия кластеров с указанием процента испытуемых в каждой субгруппе и значений центроидов

Названия кластеров	% испытуемых	Величина интерференции, с	T_2/T_1
1. «Гибкие»	40,0	24,8	1,18
2. «Интегрированные»	24,4	47,1	1,31
3. «Неинтегрированные»	28,9	28,1	1,55
4. «Ригидные»	6,7	87,7	1,45

Из таблицы 17 видно, что в силу специфики студенческой выборки субгруппа «ригидных» представлена минимальным числом

испытуемых, тогда как на субгруппу «гибких» приходится почти половина выборки. Важно отметить, что именно «ригидные» демонстрируют эффект крайней стилевой позиции (величина интерференции выражена в этой субгруппе в максимальной степени).

Ниже в таблицах 18 и 19 приводятся значимые различия между субгруппами по стилевым и продуктивным характеристикам интеллектуальной деятельности на полюсе гибкости и полюсе ригидности. В верхней части таблицы указываются количество образующих данную субгруппу испытуемых, средние арифметические значения основного и дополнительного показателей; в основной части таблицы — перечень соответствующих интеллектуальных характеристик (в скобках приводится их среднее арифметическое значение) с указанием уровня достоверности различий.

Таблица 18

«Расщепление» полюса гибкости познавательного контроля

«Гибкие» (n = 18)	«Неинтегрированные» (n = 13)	Значения Р
$\bar{M}$ времени интерференции 24,8 с	$\bar{M}$ времени интерференции 28,1 с	Не значимо
$\bar{M}$ показателя T_2/T_1 1,18	$\bar{M}$ показателя T_2/T_1 1,55	0,05
Делают меньше выборов в графах «слабо-средне» по СД (25,6)	Делают больше выборов в графах «слабо-средне» по СД (37,3)	0,05
Медленно читают слова в 1-й карте методики Струпа, с (44,8)	Быстро читают слова в 1-й карте методики Струпа, с (40,8)	0,05
Быстро называют цвет во 2-й карте методики Струпа, с (53,3)	Медленно называют цвет во 2-й карте методики Струпа, с (63,5)	0,02
Быстро выполняют конфликтную карту методики Струпа, с (78,2)	Медленно выполняют конфликтную карту методики Струпа, с (91,6)	0,05
Задают мало вопросов «идеальному компьютеру» (8,6)	Задают много вопросов «идеальному компьютеру» (14,5)	0,02

Согласно данным таблицы 18, «гибкие» действуют быстро и без особых раздумий. Похоже, это лица чрезвычайно сообразительные, которым «и так все понятно». У них, например, явно в меньшей мере выражена склонность задавать вопросы «идеальному компьютеру».

У представителей субгруппы «неинтегрированных» в силу относительной автономности словесно-речевого и сенсорно-перцептивного опыта слово «не давит» на их цветовые впечатления, поэтому эффект интерференции выражен у них незначительно. Можно сказать, что неинтегрированные испытуемые нечувствительны к когнитивному конфликту. В то же время они испытывают явные затруднения при выполнении карты «цвет», что свидетельствует о недостаточной сформированности механизма словесно-образного перевода. Таким образом, слабо выраженный эффект интерференции в этой субгруппе имеет совершенно другое когнитивное обеспечение по сравнению со столь же слабо выраженным эффектом интерференции в субгруппе «гибких».

Таблица 19

«Расщепление» полюса ригидности познавательного контроля

«Интегрированные» (n = 11)	**«Ригидные» (n = 3)**	**Значения Р**
$\overline{M}$ времени интерференции 47,1 с	$\overline{M}$ времени интерференции 87,7 с	0,05
$\overline{M}$ показателя T_2/T_1 1,31	$\overline{M}$ показателя T_2/T_1 1,45	Не значимо
Делают больше выборов в графах «слабо-средне» по СД (32,9)	Делают меньше выборов в графах «слабо-средне» по СД (17,3)	0,05
Быстро выполняют конфликтную карту в методике Струпа, с (101,8)	Медленно выполняют конфликтную карту в методике Струпа, с (144,3)	0,02

Судя по таблице 19, группу «интегрированных» испытуемых отличает более выраженное действие фактора категориальной (понятийной) регуляции (в частности, при оценке содержания понятий их чувственно-сенсорный опыт подключается в более дифференцированной форме). Говорить об этих испытуемых

как ригидных неправомерно, их правильнее было бы назвать контролирующими свои реакции (отсюда непроизвольное замедление времени выполнения конфликтной карты, которую они тем не менее прочитывают значимо быстрее по сравнению с «ригидными»).

В свою очередь, в субгруппе «ригидных» испытуемых выражены признаки вербального доминирования (у них самая высокая скорость чтения слов сравнительно с тремя другими субгруппами, хотя в силу крайней малочисленности этой субгруппы различия не достигают значимого уровня) при относительно низком уровне понятийной регуляции (об этом свидетельствуют самые низкие в этой субгруппе показатели количества выборов в графах «слабо-средне» по СД, которые, согласно ранее полученным данным, являются референтом степени сформированности понятийных структур) (Холодная, 1983).

Таким образом, использование кластерного анализа позволяет получить эмпирические доказательства в пользу феномена «расщепления» полюсов таких когнитивных стилей, как полезависимость/поленезависимость, узкий/широкий диапазон эквивалентности, ригидность/гибкость познавательного контроля.

Особый интерес в связи с обсуждаемой проблемой представляют результаты исследования *И. С. Кострикиной*, в котором продемонстрирован эффект «расщепления» полюсов когнитивных стилей ригидный/гибкий познавательный контроль (методика «Словесно-цветовая интерференция» Струпа) и импульсивность/рефлективность (методика «Сравнение похожих рисунков» Кагана) на выборках с высоким и сверхпороговым уровнем психометрического интеллекта в виде показателей IQ по методике Амтхауэра. Первая (основная) группа включала испытуемых с IQ ≥ 110 в диапазоне от 110 до 137 при среднем значении IQ, равном 118,9 (n = 149 человек). Вторая группа была выделена из первой по критерию порога IQ; соответственно, в эту группу вошли испытуемые с IQ > 120 в диапазоне от 122 до 137 при среднем значении IQ, равном 125,0 (n = 74 человек).

В качестве испытуемых выступали студенты первого курса факультета автоматики и вычислительной техники, бывшие выпускники специализированных гимназических классов при

политехническом университете (Кострикина, 2001; Холодная, Кострикина, 2002).

Наряду с измерением импульсивности/рефлективности и ригидности/гибкости познавательного контроля измерялись показатели интеллектуальных способностей по шкале Амтхауэра, креативности по модифицированному варианту методики Торренса «Незаконченные изображения» (Холодная, 1983) и стратегии семантизации неопределенных геометрических фигур (Артемьева, 1999).

Ниже приводятся графические отображения полученных кластеров по когнитивному стилю импульсивность/рефлективность в группах с высоким и сверхпороговым IQ. «Расщепление» полюсов проводилось по основному показателю «время первого ответа» и дополнительному показателю «количество ошибок» (рис. 10).

Как можно видеть из рисунка 10, в выборке с высоким и сверхпороговым IQ выделяются три кластера, при этом в обеих выборках выпадает субгруппа «медленные/неточные». В выборке с IQ $\geq$ 110 присутствуют субгруппы «быстрые/точные» (кластер 1; включает 25,9 % испытуемых, или 39 человек), «импульсивные» (кластер 2; 50,4 %, или 75 человек) и «рефлективные» (кластер 3; 23,7 %, или 35 человек). В выборке с IQ > 120 — та же картина: выделяются субгруппы «быстрые/точные» (кластер 1; 43,2 %, или 32 человека), «импульсивные» (кластер 2; 46,1 %, или 34 человека) и «рефлективные» (кластер 3; 10,7 %, или 8 человек).

Характерно, что в обеих группах почти половина испытуемых относится к субгруппе импульсивных, т. е. при высоких и сверхпороговых значениях IQ имеет место недостаточная сформированность механизма непроизвольного интеллектулаьного контроля. Не менее характерен и тот факт, что в группе со сверхпороговым IQ эта тенденция усиливается: среди лиц с IQ > 120 рефлективных испытуемых всего 10,7 %. В то же время, наряду с выпадением субгруппы с наименее эффективным типом перцептивного сканирования (медленных/неточных), отмечается значительный рост числа лиц, принадлежащих к субгруппе быстрых/точных с эффективным типом перцептивного сканирования (в группе с IQ > 120 таких испытуемых 43,2 %).

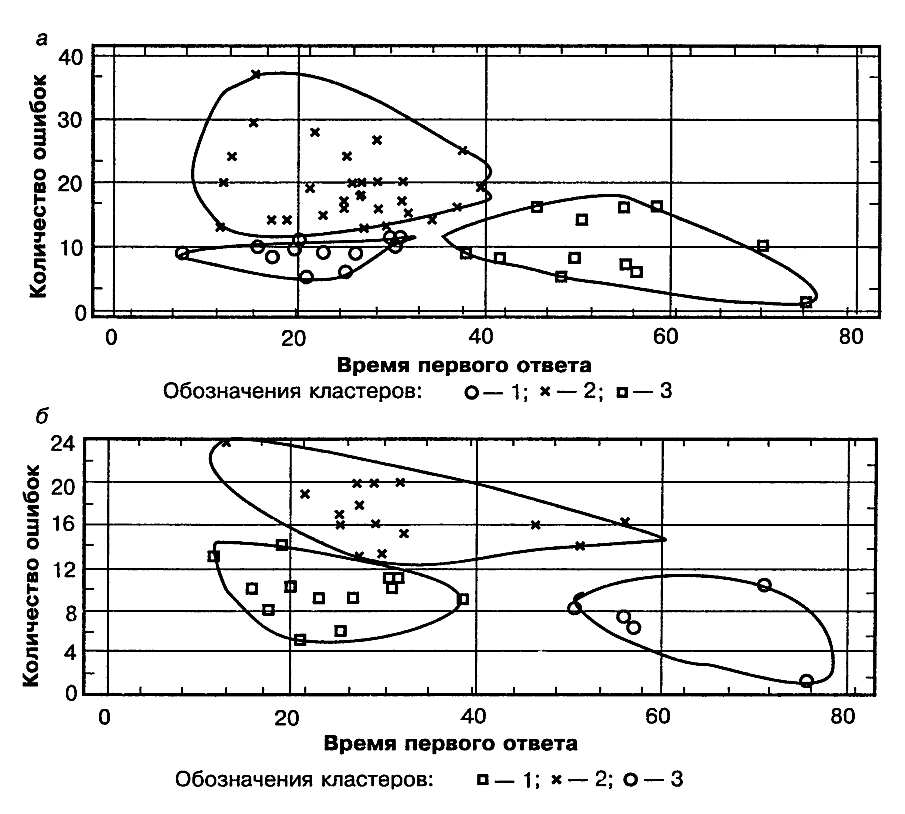


Рис. 10. Графическое отображение кластеров по когнитивному стилю импульсивность/рефлективность на выборках с высоким и сверхпороговым IQ:
а — выборка студентов с IQ ≥ 110 (n = 149);
б — выборка студентов с IQ > 120 (n = 74)

Иными словами, повышение уровня интеллекта в виде высоких и сверхпороговых значений IQ сопровождается как прогрессивными (в виде повышения точности и скорости перцептивного сканирования), так и регрессивными (в виде снижения уровня непроизвольного интеллектуального контроля, в том числе уменьшения доли рефлективного когнитивного стиля) изменениями в стилевой организации интеллектуальной деятельности.

Не менее интересная картина складывается при анализе данных в группах с высоким и сверхпороговым IQ по когнитивному

стилю ригидность/гибкость познавательного контроля. Ниже приводятся графические отображения полученных кластеров по когнитивному стилю ригидность/гибкость познавательного контроля в группах с высоким и сверхпороговым IQ. «Расщепление» полюсов проводилось по основному показателю «величина интерференции» в виде $T_3 - T_2$ и дополнительному показателю «степень координации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций» в виде T_2/T_1 (рис. 11).

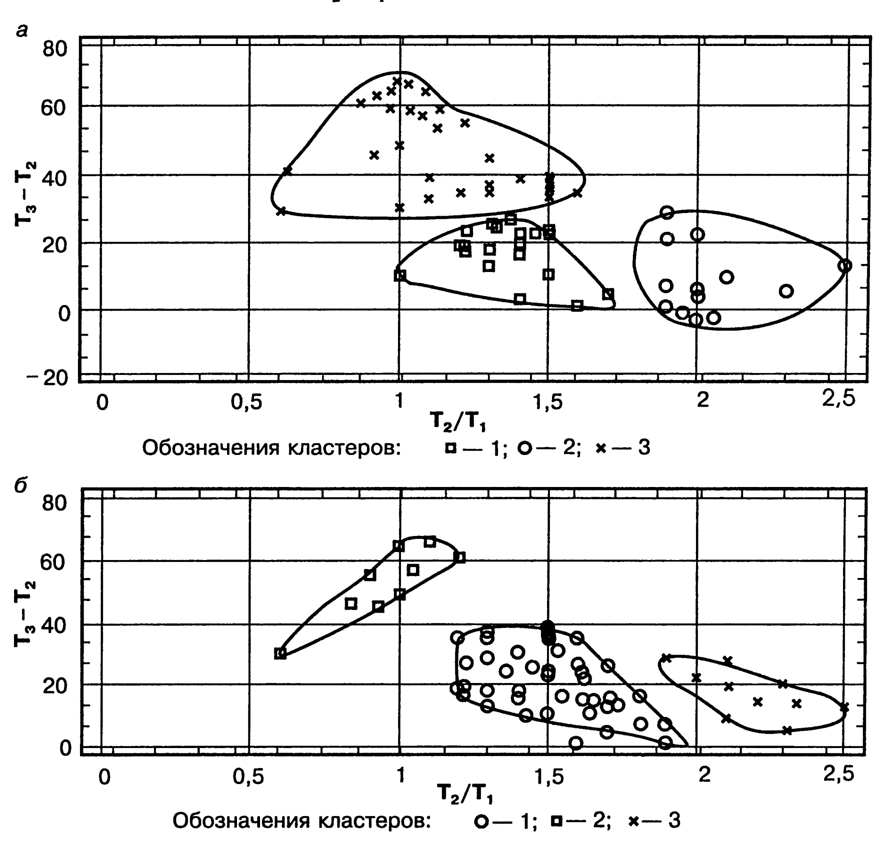


Рис. 11. Графическое отображение кластеров по когнитивному стилю ригидность/гибкость познавательного контроля на выборках с высоким и сверхпороговым IQ:
а — выборка студентов с IQ ≥ 110 (n = 149);
б — выборка студентов с IQ > 120 (n = 74)

По данному когнитивному стилю, согласно рисунку 11, наблюдается та же тенденция: в группах с высоким и сверхпороговым IQ остаются только три четко различимых кластера. Так, в выборке с IQ ≥ 110 выделяются субгруппы «гибкие» (кластер 1; включает 34,7 % испытуемых, или 52 человека), «неинтегрированные» (кластер 2; 12,0 %, или 18 человек) и «интегрированные» (кластер 3; 53,3 %, или 79 человек). Из рисунка 11 *а* видно, что субгруппа «интегрированных» неоднородна: в ней оказались представленными испытуемые, у которых значение T_2/T_1 меньше 1 при относительно высокой величине интерференции, т. е. эту часть испытуемых данной субгруппы уже нельзя считать «интегрированными».

В выборке с IQ > 120 картина проясняется, поскольку наряду с субгруппой «гибкие» (кластер 1; 73,4 %, или 55 человек) отчетливо выделяются две субгруппы «неинтегрированных» с проявлением двух разных крайних форм дискоординации словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций (рис. 11 *б*). В частности, в одной из субгрупп «неинтегрированные» (кластер 2; 12,7 %, или 9 человек) преобладает сенсорно-перцептивная форма переработки информации (эти испытуемые очень быстро называют цвет в сочетании с чрезмерно медленным чтением слов), при этом показатель T_2/T_1 стремится к минимуму, принимая значения меньше 1. В другой субгруппе «неинтегрированных» (кластер 3; 13,9 %, или 10 человек), напротив, преобладает словесно-речевая форма переработки информации (испытуемые очень быстро читают слова при крайне замедленном назывании цвета), при этом показатель T_2/T_1 стремится к максимуму в пределах от 2 до 2,5.

Иными словами, в условиях высокого и сверхпорогового IQ выпадает самая непродуктивная субгруппа «ригидные». Кроме того, в выборке с IQ > 120 резко увеличивается число «гибких» испытуемых (до 73,4 %). Однако одновременно нарастают проявления дезинтеграции словесно-речевого и сенсорно-перцептивного опыта в ее крайних формах: одна часть испытуемых испытывает явные затруднения в реализации вербальных

функций при чтении карты «слова» в сочетании с максимальной величиной интерференции (кластер 2), а другая — явные затруднения в обозначении словом чувственных впечатлений в карте «цвет» (кластер 3).

Особый интерес представляют те испытуемые основной группы с $IQ \geq 110$, которые имеют отрицательные либо крайне низкие значения показателя величины интерференции (в пределах от –4 до 4 с) в количестве 39 человек из 149. Заметим, что отрицательные значения показателя $T_3 - T_2$ — это факт, с которым нам не приходилось ранее сталкиваться в своих собственных исследованиях и доступных нам исследованиях других авторов. Возможно, дело в специфике нашей выборки (все наши студенты — будущие программисты). Создается впечатление, что лица с отсутствием эффекта интерференции в принципе нечувствительны к когнитивному конфликту, объективно имеющему место в условиях выполнения третьей (конфликтной) карты методики Струпа. Любопытно, что в данном случае их интеллектуальной поведение аналогично поведению людей, которым предлагается выполнить третью карту в методике Струпа в ее модифицированном варианте с блокированием фактора влияния семантики слов-названий (цветные слова предъявляются «вверх ногами», в них в случайном порядке переставляются буквы, третья карта предъявляется испытуемым с низким уровнем грамотности и т. д.).

Анализ значимых различий по стилевым и продуктивным показателям интеллектуальной деятельности позволяет заключить, что испытуемые, нечувствительные к когнитивному конфликту, по сравнению с остальными 110 испытуемыми более медленно читают карту «слова» (68,7 с и 44,8 с при значимости различий на уровне $P = 0{,}01$), имеют более низкие показатели успешности выполнения таких вербальных субтестов шкалы Амтхауэра, как A1 — «Словарный запас» (107 и 118 соответственно при $P = 0{,}003$), A3 — «Аналогии» (103 и 108 соответственно при $P = 0,\ 003$), A4 — «Классификация» (120 и 130 соответственно при $P = 0{,}01$), A6 — «Ряды чисел» (107 и 120 соответственно при $P = 0{,}01$).

Иными словами, различие прежде всего идет по линии сформированности вербальных способностей: чем ниже уровень сформированности вербальных семантических структур, тем более нечувствителен испытуемый к когнитивному конфликту, демонстрируя максимальную псевдогибкость в методике Струпа (эффект интерференции при этом практически отсутствует). По-видимому, в этом случае можно говорить об особом типе организации интеллекта, при котором у человека отсутствуют навык вербального обоснования и склонность вникать в значение перерабатываемой информации.

Характерно, что в группе с отсутствием эффекта интерференции среди всех субтестов шкалы Амтхауэра отмечаются относительно высокие средние показатели успешности выполнения невербальных субтестов А7 — «Сложение фигур» и А8 — «Кубики» (122,6 и 127,5 соответственно). Иными словами, у лиц, нечувствительных к когнитивному конфликту, наблюдается выраженный дисбаланс в развитии вербальных и пространственных способностей с приоритетом последних.

Таким образом, и по когнитивному стилю ригидность/гибкость познавательного контроля мы можем констатировать, что по мере повышения уровня IQ наблюдаются как прогрессивные (в виде отсутствия эффекта ригидности и роста гибкости познавательного контроля), так и регрессивные (в виде увеличения проявлений дезинтеграции двух базовых форм опыта, в своих крайних формах приводящих к нечувствительности к когнитивному конфликту) тенденции в стилевой организации интеллекта.

Весьма характерны доказательства феномена «расщепления» полюса «быстрого когнитивного темпа» когнитивного стиля импульсивность/рефлективность с точки зрения значимых различий в интеллектуальных характеристиках между соответствующими субгруппами (импульсивными и быстрыми/точными) в общей выборке испытуемых с высоким и сверхпороговым IQ (Кострикина, 2001). В таблице 20 приводятся значимые различия в интеллектуальных характеристиках соответствующих субгрупп. В верхней части таблицы указаны: количество испытуемых,

Таблица 20

«Расщепление» полюса быстрого когнитивного темпа в выборке с IQ ≥ 110

Быстрые/точные (n = 39)	Импульсивные (n = 75)	Значения P
$\bar{M}$ времени первого ответа 21,0 с	$\bar{M}$ времени первого ответа 30,0 с	0,05
$\bar{M}$ количества ошибок 10,5	$\bar{M}$ количества ошибок 17,8	0,05
Низкий показатель А2 (109)	Высокий показатель А2 (113)	0,05
Низкий показатель А3 (102)	Высокий показатель А3 (110)	0,05
Низкий показатель А6 (108)	Высокий показатель А6 (115)	0,05
Высокий показатель А7 (122)	Низкий показатель А7 (115)	0,05
Высокий показатель А8 (135)	Низкий показатель А8 (128)	0,05
Низкий уровень ассоциативного кодирования (5,5)	Высокий уровень ассоциативного кодирования (14,0)	0,01
Высокий уровень предметного кодирования (87,5)	Низкий уровень предметного кодирования (78,0)	0,01
Низкий показатель преобразования стимула в тесте Торренса «Круги» (0,78)	Высокий показатель преобразования стимула в тесте Торренса «Круги» (0,90)	0,01
Высокая интерференция (33,0)	Низкая интерференция (24,0)	0,01

Примечание. Буквой А обозначены субтесты интеллектуальной шкалы Амтхауэра: А2 — субтест «Определение общих признаков понятий» (способность к понятийной абстракции); А3 — субтест «Аналогии» (способность выявлять смысловые связи между словами); А6 — субтест «Ряды чисел» (способность устанавливать закономерность в числовых рядах); А7 — субтест «Составление фигур» (способность строить целостные пространственные представления); А8 — субтест «Кубики» (способность к пространственной ротации объекта). Ассоциативное кодирование означает преимущественное использование субъективных, эмоционально-личностных описаний неопределенных геометрических объектов (мягкий, веселый, угрожающий т. д.); предметное кодирование — использование предметных описаний (разбитое зеркало, игрушка, одуванчик и т. д.) по методике Артемьевой.

образовавших каждый кластер; средние арифметические основного и дополнительного показателей. В основной части таблицы — перечень продуктивных и стилевых характеристик интеллектуальной деятельности (в скобках приводятся их средние значения) с учетом уровня достоверности различий.

Таким образом, «быстрых/точных» отличает преобладание пространственных способностей над вербальными с преимущественной опорой на предметную стратегию кодирования неопределенных перцептивных стимулов. Любопытно, что именно быстрые/точные демонстрируют относительно более выраженный эффект интерференции, что является еще одним доказательством в пользу нашего предположения о продуктивной составляющей эффекта интерференции в методике Струпа.

Напро́тив, для «импульсивных» (быстрых/неточных) является типичным преобладание вербальных способностей над пространственными в сочетании с преимущественной опорой на ассоциативную стратегию кодирования неопределенных перцептивных стимулов. Весьма характерным представляется следующий факт: по набору представленных в таблице 20 интеллектуальных качеств «быстрые/точные» почти полностью идентичны «рефлективным». Другими словами, черты сходства имеют лица, находящиеся на разных полюсах стилевой оси импульсивность/рефлективность (этот факт уже неоднократно отмечался в предыдущих главах книги).

Рассмотрим доказательства «расщепления» полюса гибкости (в традиционной терминологии) когнитивного стиля ригидность/гибкость познавательного контроля с точки зрения значимых различий в интеллектуальных характеристиках между соответствующими субгруппами (гибкими и неинтегрированными) в общей выборке испытуемых с высоким IQ (n = 149) (Кострикина, 2001). В таблице 21 приводятся значимые различия в интеллектуальных характеристиках соответствующих субгрупп. В верхней части таблицы указаны: количество испытуемых, образовавших каждый кластер; средние арифметические основного и дополнительного показателей. В основной части

таблицы — перечень продуктивных и стилевых характеристик (в скобках приводятся их средние значения) с учетом уровня достоверности различий.

Таблица 21

«Расщепление» полюса гибкости познавательного контроля в выборке с IQ ≥ 110

«Гибкие» (n = 52)	«Неинтегрированные» (n = 18)	Значения P
$\overline{M}$ времени интерференции 30,0 с	$\overline{M}$ времени интерференции 16,4 с	0,01
$\overline{M}$ показателя T_2/T_1 1,30	$\overline{M}$ показателя T_2/T_1 1,90	0,01
Низкий показатель А1 (108)	Высокий показатель А1 (113)	0,05
Низкий показатель А2 (110)	Высокий показатель А2 (116)	0,05
Низкий показатель А3 (104)	Высокий показатель А3 (112)	0,01
Высокий показатель А7 (121)	Низкий показатель А7 (113)	0,01
Высокий показатель А8 (134)	Низкий показатель А8 (120)	0,001
Низкий показатель А9 (112)	Высокий показатель А9 (119)	0,05
Высокий IQ (118)	Низкий IQ (112)	0,05
Низкий уровень предметного кодирования (80)	Высокий уровень предметного кодирования (96)	0,01
Много категорий в тесте Торренса «Круги» (20)	Мало категорий в тесте Торренса «Круги» (15)	0,05
Быстрый когнитивный темп в методике Кагана, с (26,0)	Медленный когнитивный темп в методике Кагана, с (42,0)	0,01

Примечание. Буквой А обозначены субтесты интеллектуальной шкалы Амтхауэра: А1 — субтест «Логический отбор» («чувство языка»); А2 — субтест «Определение общих признаков понятий» (способность к понятийной абстракции); А3 — субтест «Аналогии» (способность устанавливать смысловые связи между понятиями); А7 — субтест «Составление фигур» (способность строить целостные пространственные представления); А8 — субтест «Кубики» (способность к пространственной ротации объекта); А9 — субтест «Память» (способность к опосредованному запоминанию). Предметное кодирование означает преобладание предметных описаний неопределенных геометрических фигур (по методике Артемьевой).

Таким образом, «расщепление» полюса гибкости познавательного контроля проходит по линии соотношения пространственных и вербальных способностей: в субгруппе «гибких» преобладают пространственные способности (особенно способность к пространственной ротации — субтест А8), тогда как в субгруппе «неинтегрированных» — вербальные способности. Характерно, что «гибкие» отличаются более высоким показателем креативности в виде «категориальной беглости» и большей скоростью принятия решений в ситуации неопределенного выбора (при отсутствии различий по показателю «количество ошибок»).

Отметим, что в данном случае отчетливо проявляется эффект крайних значений: у представителей субгруппы «неинтегрированные» отмечается предельно низкое среднее значение величины интерференции, возможно, в силу их нечувствительности к когнитивному конфликту (напомним, что именно в этой субгруппе оказались представленными испытуемые с отрицательными значениями $T_3 - T_2$).

Итак, существуют определенные теоретические и эмпирические основания, позволяющие говорить о психологической неоднородности полюсов основных когнитивных стилей. Их «расщепление» проявляется в том, что каждый стилевой полюс (полезависимости/поленезависимости, ригидности/гибкости познавательного контроля и т. д.) в действительности маскирует два разных типа испытуемых с различными формами интеллектуального поведения. Соответственно, в стилевом исследовании выявляются четыре субгруппы, различающиеся по своему когнитивному статусу. Таким образом, когнитивный стиль является *квадриполярным измерением.*

Особой формой «расщепления» когнитивных стилей выступает выпадение той или иной субгруппы, что определяется спецификой выборки (в приведенных выше исследованиях — высоким образовательным уровнем и высокими значениями IQ испытуемых).

Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей является, на мой взгляд, ключевым фактом в психологии когнитивных стилей.

Во-первых, квадриполярная природа стилевых параметров позволяет объяснить причины противоречий при изучении связей между разными когнитивными стилями, а также при анализе соотношения стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности. Картина корреляционных связей при обработке данных по выборке в целом, а также характер интерпретации полученных результатов могут искажаться при игнорировании фактора существования субгрупп и разного их соотношения в зависимости от особенностей исходной выборки.

Во-вторых, стилевые показатели — при учете феномена «расщепления» полюсов соответствующего когнитивного стиля — можно рассматривать в качестве индикаторов интеллектуальной зрелости субъекта. Фактически изучение когнитивных стилей открывает возможность оценки новых аспектов интеллектуального развития, которые не сводятся к результативным свойствами интеллекта, но, напротив, имеют отношение к более глубоким пластам интеллектуальных способностей, характеризующим сформированность механизмов непроизвольного интеллектуального контроля.

Понятие непроизвольного интеллектуального контроля не тождественно понятию непроизвольного внимания. *П. Я. Гальперин*, впервые предложивший рассматривать внимание как функцию психического контроля, специально подчеркивал, что «...не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль» (Гальперин, 1976, с. 224). В чем их различие? Непроизвольное внимание — это избирательная направленность сознания на определенные аспекты происходящего под влиянием «бросающихся в глаза» характеристик объективной ситуации и потребностно-аффективных состояний субъекта, тогда как непроизвольный интеллектуальный контроль — это избирательная регуляция процесса переработки информации на субсознательном уровне, обусловленная особенностями состава и строения индивидуального ментального опыта.

По-видимому, именно степень сформированности непроизвольного интеллектуального контроля выступает в качестве того звена, которое связывает эффекты продуктивности, мобильности

и крайних позиций когнитивных стилей. Действительно, низкий уровень сформированности непроизвольного интеллектуального контроля, обнаруживающий себя в определенном стилевом свойстве (с учетом существования продуктивных и непродуктивных стилевых субгрупп), одновременно является предпосылкой более низкой эффективности других видов интеллектуальной деятельности. В свою очередь, при недостаточности непроизвольного интеллектуального контроля затрудняется возможность перехода на противоположный тип стилевого поведения, и, кроме того, выраженность стилевого свойства в этом случае оказывается максимальной.

Так, крайние значения ПНЗ являются следствием нечувствительности к контексту (поэтому «фиксированных поленезависимых» правильнее было бы называть «поленечувствительными»), а крайние значения ПЗ — следствием чрезмерного подчинения ситуативным факторам, при этом причина этих, казалось бы, радикально разных типов стилевого поведения заключается в дефиците непроизвольного интеллектуального контроля. Аналогично лица с максимальной выраженностью «гибкости познавательного контроля» (в традиционном понимании) — это, скорее, лица, нечувствительные к когнитивному конфликту в отличие от «ригидных», которые испытывают трудности в преодолении когнитивного конфликта (в частности, в непроизвольном оттормаживании более сильных вербальных функций при выполнении методики Струпа).

И тогда снова встает ключевой для всей проблематики когнитивных стилей вопрос, являются ли когнитивные стили «стилями» или «способностями». По-видимому, индивидуально-своеобразные способы переработки информации являются «стилями» только на относительно высоком уровне интеллектуального развития, который обеспечивает возможность непроизвольного контроля процессов переработки информации (в виде активного перцептивного сканирования, имплицитной обучаемости, категориальной регуляции). Соответственно, «импульсивность» на фоне низкого интеллектуального потенциала — это не стиль, а скорее когнитивный дефицит (тогда как склонность быстро либо

медленно принимать релевантные решения — это разные когнитивные стили). «Когнитивная сложность» на фоне низкого интеллектуального потенциала — это не стиль, а проявление деструкции познавательной сферы в форме компартментализации (тогда как склонность строить сложные детализированные или сложные обобщающие модели мира — это разные когнитивные стили) и т. д. С точки зрения вышесказанного, стиль — это особого рода способность.

Поскольку интеллектуальное поведение приобретает стилевые различия при условии сформированности непроизвольного интеллектуального контроля (мобильные ПНЗ — мобильные ПЗ, быстрые/точные — медленные/точные, дифференциаторы — категоризаторы, обобщающие — многомерные и т. д.), можно сделать следующее существенное уточнение. Стиль — это способность к выбору индивидуально-своеобразных способов познавательного взаимодействия с окружающим миром в зависимости от особенностей организации индивидуального ментального опыта и объективных требований конкретной ситуации. И тогда стиль действительно является стилем.

Более того, при условии сформированности непроизвольного интеллектуального контроля присущий субъекту когнитивный стиль выступает в качестве динамической черты. Другими словами, при наличии стиля мы вынуждены констатировать его отсутствие. В этом смысле когнитивный стиль — нечто вроде улыбки Чеширского кота из сказки Льюиса Кэррола «Алиса в стране чудес». Когда это необходимо, есть и кот, и его улыбка, но когда необходимость отсутствует, улыбка исчезает вслед за котом, чтобы потом, когда возникнет такая необходимость, появиться снова.

Действительно, если стиль — это выбор (по Уиткину), то на высших уровнях интеллектуального развития личности говорить об устойчивых стилевых различиях невозможно. Там же, где есть ярко выраженные стилевые предпочтения, — это уже не стиль, а фиксированное (нерегулируемое) поведение.

Глава 6

Когнитивные стили: предпочтения или «другие» способности?

6.1. Когнитивные стили как метакогнитивные способности

Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей с новой остротой ставит вопрос о природе стилевых параметров: являются ли когнитивные стили предпочтениями в способах переработки информации или же особого рода способностями.

В данной главе обосновывается точка зрения, согласно которой когнитивные стили — это особый («другой») тип интеллектуальных способностей сравнительно с традиционными интеллектуальными способностями, измеряемыми с помощью психометрических тестов интеллекта.

Говорят, что новое — это хорошо забытое старое. Многих профессионально-психологических споров, видимо, не было бы, если бы все очередные теории придерживались строгого режима научной преемственности. Попробуем еще раз вспомнить истоки проблемы когнитивных стилей.

Особенности интеллектуальной деятельности, которые были обозначены как когнитивные стили, характеризовали индивидуальные различия в способах восприятия, анализа, категоризации и интерпретации происходящего. Фактически, речь шла об индивидуальных различиях процесса построения познавательного образа ситуации (ее «ментальной картины»). Как оказалось, разные испытуемые по-разному ментально «видят» одну и ту же ситуацию и, соответственно, по-разному на нее ментально реагируют (воспринимают, оценивают, принимают решения,

высказывают суждения и т. д.). Именно эти факты явились фундаментом стилевого подхода.

Стилевые свойства интеллектуальной деятельности первоначально назывались «когнитивными контролями» и их основное назначение связывалось с управлением познавательной активностью: во-первых, координацией базовых познавательных процессов (таких, как перцепция, память, мышление) с целью выстраивания реально-ориентированных представлений об окружающем и, во-вторых, ограничением (сдерживанием) побуждений и аффектов в актах восприятия и понимания происходящего.

Иными словами, уже в исходной трактовке природы когнитивных стилей были представлены два аспекта интеллектуальной деятельности: своеобразие ментальных репрезентаций происходящего (как организуется ментальный образ ситуации) и возможность регуляции интеллектуальной активности (как осуществляется контроль влияния аффективных состояний на процесс познавательного отражения).

Важно отметить один существенный момент, который далеко не всегда учитывается в современных отечественных и зарубежных стилевых исследованиях. Понятие «когнитивного контроля» в Меннингерской школе («когнитивного стиля» — в современной терминологии) было введено одновременно с понятием «когнитивная структура», которое адресовывалось некоторому гипотетическому психическому образованию, объясняющему устойчивость присущих конкретной личности тех или иных стилевых свойств. Предполагалось, что если когнитивные стили характеризуют определенные наблюдаемые познавательные процессы, то когнитивная структура отражает ту психическую основу, которая эти процессы опосредует (Rapoport, 1957; Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959).

И хотя никто из основателей стилевого подхода не пытался определить природу когнитивных структур (действительно, если это структуры, то структуры *чего*?), тем не менее, с моей точки зрения, в стилевых исследованиях впервые была заявлена идея о роли структурной организации индивидуального ментального

(умственного) опыта субъекта как одной из детерминант индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности.

Таким образом, можно предположить, что если традиционные интеллектуальные способности — это индикаторы сформированности психических механизмов, отвечающих за правильность (точность) и скорость процесса переработки информации, то когнитивные стили — это индикаторы сформированности психических механизмов, отвечающих за управление процессом переработки информации. Сами же когнитивные стили при такой интерпретации их психологического статуса могут рассматриваться как *метакогнитивные способности*, проявление которых — в виде особенностей стилевого поведения — обусловливается особенностями организации ментального опыта субъекта (Холодная, 1997; 2002).

Психической основой ментального опыта являются ментальные структуры. В рамках анализа ментальных структур можно выделить три уровня (или слоя) опыта, каждый из которых имеет свое назначение (Холодная, 1997; 2002).

1. Когнитивный опыт — это ментальные структуры, которые обеспечивают восприятие, хранение и упорядочивание информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Их основное назначение — оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения. Когнитивный опыт представлен такими ментальными структурами, как *архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры* и, наконец, *понятийные структуры* как результат интеграции вышеуказанных базовых механизмов переработки информации.

2. Метакогнитивный опыт — это ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию процесса переработки информации. Их основное назначение — контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также коррекция хода интеллектуальной деятельности. Метакогнитивный опыт представлен

такими ментальными структурами, как *непроизвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция.*

3. Интенциональный опыт — это ментальные структуры, которые лежат в основе избирательности интеллектуальной активности. Их основное назначение — участие в формировании субъективных критериев выбора определенной предметной области, направления поиска решения, склонности относительно определенных источников информации и субъективных средств ее представления и т. д. Интенциональный опыт представлен такими ментальными структурами, как *предпочтения, убеждения* и *умонастроения.*

Попробуем с этой новой «старой» точки зрения рассмотреть традиционную феноменологию основных когнитивных стилей.

Полезависимость/поленезависимость

Поленезависимость (ПНЗ) — в отличие от полезависимости (ПЗ) — проявляется в аналитичности познавательных образов: склонности детализировать и дифференцировать свои познавательные впечатления, ориентируясь при этом на релевантные элементы воспринимаемого материала. Познавательные образы ПНЗ более подвижны и «трехмерны», о чем свидетельствует более высокая успешность выполнения ими любых пространственных преобразований, в том числе ментальной ротации. ПНЗ соотносится с тенденцией структурировать и связывать семантический материал: представители этого полюса лучше структурируют текст, их конспекты отличаются большей четкостью (Абакумова, Шкуратова, 1986). *Х. Фатерсон*, обобщив значительное число исследований ПЗ/ПНЗ, пришла к выводу, что природа этого феномена может быть понята в терминах «артикуляции опыта» как его особого состояния (Faterson, 1962).

При этом для познавательных образов ПНЗ лиц характерна объектная направленность: выраженность эффектов децентрации при решении задач Пиаже (Noppe, 1985); ориентация

на содержательные аспекты учебной деятельности (и у ПНЗ студентов, и у ПНЗ преподавателей), а не на межличностные отношения (Renninger, Snyder, 1983); более прямое соответствие характера организации понятий в памяти испытуемого содержательной структуре учебного текста (Stasz, Shavelson, Cox, 1976). В ситуации социального взаимодействия ПНЗ лица используют защиты, «повернутые на объект» (т. е. связанные с активной переработкой информации о психотравмирующей ситуации), тогда как ПЗ — «повернутые на себя» (т. е. связанные с эффектами эгоцентрации) (Witkin, Goodenough, 1977).

Дж. Гилфорд предположил, что ПНЗ лица более свободны от иллюзорных эффектов в восприятии и, в частности, в большей мере способны трансформировать иллюзорную точку зрения в реалистическую (Guilford, 1980). Частным подтверждением этой гипотезы является исследование, в котором показано, что полезависимые испытуемые в большей мере подвержены иллюзии Мюллера-Лайера (Haronian, Sugerman, 1967).

ПНЗ дети лучше контролируют свои моторные действия (при выполнении инструкции нарисовать линию, пройти по прямой, как можно медленнее записать свое имя) (Maccoby, Dowby, Hagen, Determan, 1965). Добавим к сказанному, что *Г. Уиткин* одним из важнейших проявлений ПЗ/ПНЗ считал включенность механизмов контроля над аффективными состояниями, которые обнаруживают себя в преобладании определенных типов психологической защиты у людей, находящихся на разных полюсах этого когнитивного стиля (Witkin, 1965).

Итак, индивидуальные различия в проявлениях ПЗ/ПНЗ — это различия в мере объективированности познавательного отражения (степени ясности, дифференцированности и полноты воспроизведения в познавательном образе характеристик данного фрагмента реальности), а также в степени непроизвольного и произвольного контроля своей познавательной деятельности по отношению к вмешательству мотивационно-аффективных состояний.

Какова природа тех ментальных структур, которые порождают этот когнитивный стиль и предопределяют его функции?

Как известно, *Г. Уиткин* отрицал связь ПЗ/ПНЗ с какими-либо вербальными навыками. Тем не менее, по данным ряда авторов, полюс поленезависимости предполагает более высокую степень развития 2-й сигнальной системы (Тихомирова, 1988) и более высокий уровень вербального интеллекта (Шкуратова, 1983). Иными словами, одним из факторов выраженности ПЗ/ПНЗ является степень сформированности словесно-речевого способа кодирования информации, поскольку слово отвечает за расчлененность познавательного опыта на перцептивном уровне.

Относительно последнего факта следует сделать некоторое уточнение. По-видимому, ПНЗ стиль определяется не столько уровнем развития вербальных навыков, сколько мерой координации словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов кодирования информации. В наших исследованиях трижды повторился один и тот же результат: показатели ПНЗ (в виде времени нахождения простой фигуры в сложной по методике «Включенные фигуры») и меры координации словесно-речевой и сенсорно-перцептивных функций (в виде соотношения времени выполнения карт «цвет» и «слова» T_2/T_1 по методике Струпа) вошли в один фактор с весами .56 и .61; .82 и .75 (см. раздел 3.2); –.82 и –.71 (Холодная, 2002). Тот факт, что ПНЗ испытуемых отличает более высокая степень интегрированности словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов переработки информации, отмечали и другие авторы (Bloom-Feshbach, 1980).

Как уже отмечалось в главе 4, в теории «конструктивных операторов» *Дж. Паскуаль-Леона* природа ПЗ/ПНЗ объясняется с позиции объединения взглядов *Ж. Пиаже* и *Г. Уиткина*. Паскуаль-Леон выделяет в структуре индивидуального опыта систему схем и систему операторов. Схемы (аффективные, когнитивные, личностные) — это психические структуры, в которых отображаются содержательные ситуационные инварианты взаимодействия человека со своим окружением. Среди когнитивных схем выделяются оперативные (схемы действия), фигуративные (схемы, в которых представлено перцептивное либо семантическое

содержание познавательных образов) и исполнительные (схемы-правила организации информации). Операторы — это психические механизмы, оказывающие регулирующее воздействие на схемы. ПЗ/ПНЗ стиль — это проявление уровня сформированности и особенностей функционирования определенных когнитивных схем и операторов, которые определяют индивидуальные различия в «ментальной аттенциональной способности» (в терминах отечественной психологии — способности к распределению, концентрации и избирательности внимания). В частности, ПНЗ предполагает наличие сформированных фигуративных и исполнительских схем, а также активное действие операторов (Pascual-Leon, Goodman, 1979; Ribaupierre, 1988).

В связи с учетом роли когнитивных схем представляет интерес точка зрения *Ч. Носала*, который проводит аналогию между ПЗ и явлением функциональной фиксированности, с одной стороны, и влиянием отрицательных эмоций, с другой. При этом изменяются параметры внимания: оно становится либо чрезмерно инертным (и тогда наблюдается эффект перцептивной центрации), либо чрезмерно колеблемым (и тогда дает себя знать разрушение схем поиска данных) (Nosal, 1990).

Далее, есть основания полагать, что проявления ПЗ/ПНЗ связаны со сформированностью механизмов торможения психической активности. В исследовании *И. В. Тихомировой* было показано, что высокие индексы ПНЗ находятся в прямой связи с показателями инактивированности как свойством нервной системы (в виде амплитуды альфа-ритма и скорости угашения ориентировочной реакции). Инактивированность, в свою очередь, связана с преобладанием вербальных функций. Таким образом, ПНЗ предполагает преобладание процессов торможения, на которые, в свою очередь, «...существенное влияние оказывает доля участия контролирующей системы активации, в том числе механизмов, связанных с вербальными процессами (понятийным обобщением)» (Тихомирова, 1988, с. 112).

По нашим данным (см. главу 4, *пятая серия* исследований), показатели ПНЗ (по методике «Включенные фигуры») вошли в один фактор с показателем силы процесса торможения (по опрос-

нику Стреляу) и показателем количества единичных групп по методике свободной сортировки слов (факторные веса .525; –.793; .816 соответственно). Это значит, что низкий уровень способности тормозить собственные действия одновременно проявляется в росте полезависимости и снижении контроля за категориальными преобразованиями при оценке сходства объектов (в виде роста тенденции компартментализации, т. е. чрезмерной изоляции отдельных идей).

Ранее аналогичную идею высказала *Т. Глоберсон*, отметив, что индивидуальные различия в ПЗ/ПНЗ стиле имеют отношение к сформированности контролирующих стратегий. При этом способность к торможению нерелевантных схем в наименьшей степени характеризует «полезависимых» и «фиксированных поленезависимых» и в наибольшей — «гибких поленезависимых» (в терминах Уиткина) (Globerson, 1983).

Таким образом, источником различий в ПЗ/ПНЗ стиле являются когнитивные структуры ментального опыта (в первую очередь, интегрированность словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов кодирования информации и сформированность когнитивных схем), а также его метакогнитивные структуры (в виде непроизвольного интеллектуального контроля).

Узкий/широкий диапазон эквивалентности; узость/широта категории

Испытуемые, склонные в условиях свободной сортировки объектов выделять много групп (узкий диапазон эквивалентности) либо мало групп (широкий диапазон эквивалентности), имеют достаточно выраженные различия в типе «ви́дения» отображаемой ситуации. Однако суть этого когнитивного стиля отнюдь не сводится только лишь к склонности видеть различия либо сходство между объектами. Представители каждого полюса, вероятно, различаются в более широком плане, а именно в характере ментальных репрезентаций происходящего.

Так, «аналитики» предпочитают простые симметричные фигуры и отвергают сложные дисгармоничные фигуры в тесте

Баррона-Уэлша; они склонны давать однообразные, однотипные ответы в тесте «Способы использования предмета» Гилфорда; их отличает эффект «черно-белого мышления» и потребность в определенности (Gardner, Lohrenz, Schoen, 1968). По мнению этих авторов, лица с узким диапазоном эквивалентности более ригидны и нетолерантны к изменениям в ранее сформированных понятийных схемах, их узкие категории в большей мере закрыты для противоречивой информации сравнительно с широкими категориями лиц с широким диапазоном эквивалентности.

Любопытно, что индивидуальные различия в предпочитаемом диапазоне эквивалентности оказываются связанными с временны́ми ориентациями личности. В исследовании *П. Яничева* испытуемому предлагались картинки из методики ТАТ с инструкцией составить небольшой письменный рассказ по каждой из них. Подсчитывалось количество суждений, относящихся к настоящему (описание актуальных событий), прошлому (описание предшествующих событий) и будущему (описание последующих событий). Соотношение прошлого, настоящего и будущего у «аналитиков» представлено как 1 : 4 : 1, у «синтетиков» — как 3 : 4 : 1. Иными словами, синтетики не отличаются от аналитиков представленностью настоящего и будущего, однако у них достоверно преобладает обращенность в прошлое (Яничев, 1986). Можно предположить, что синтетики в силу своей способности формировать и использовать более обобщенные категориальные схемы оказываются склонными к более широкой «причинной» (объективированной) форме понимания происходящего и, следовательно, более ориентированными на анализ прошлого, поскольку причина события всегда лежит в его прошлом состоянии.

Неоднократно отмечалось, что представители полюса узости диапазона эквивалентности характеризуются более высоким уровнем тревоги (Колга, 1976; Палей, 1982; Холодная, 1990а), что может рассматриваться как косвенное свидетельство менее сформированной системы психической саморегуляции (в том числе относительно интеллектуальной деятельности).

Несомненный интерес в этой связи представляют результаты исследования *И. В. Тихомировой*, согласно которым широкий диапазон эквивалентности входит в некоторый единый симптомокомплекс вместе с поленезависимостью, высоким уровнем ориентировочной реакции на первый стимул (в виде величины депрессии альфа-ритма) и быстрым ее угашением, а также интроверсией и преобладанием второсигнальных способов переработки информации. Напротив, узкий диапазон эквивалентности оказывается связанным с полезависимостью, низким уровнем ориентировочной реакции на первый стимул и длительным ее угашением, а также экстраверсией и преобладанием первосигнального способа переработки информации (Тихомирова, 1991).

Что касается узости/широты категории, лица с узкой категоризацией (по методике Петтигрю) обнаруживают субъективированную направленность, так как для них более значимым и детализированным оказывается знание о собственном «Я» (Piskors, 1989).

По-видимому, проявления данного когнитивного стиля определяются таким фактором, как сформированность (и своеобразие) когнитивных схем, в первую очередь, прототипов. Отнесение конкретного объекта к определенной категории предполагает опору на прототипический образ объекта (видовой «фокус-пример») и на прототип категории (родовой «фокус-пример»).

По мнению *Ч. Носала*, в основе стиля «широта категоризации» лежат механизмы позитивной абстракции (A^+) и негативной абстракции (A^-). В процессе освоения нового знания вначале образуется слишком широкое понятие, которое в ходе его формирования сужается и организуется при помощи A^+ (т. е. за счет накопления множества существенных признаков) и одновременно же под влиянием A^- освобождается от несущественных признаков. Важно подчеркнуть, что эти механизмы работают одновременно. Усиление A^+ приводит к ошибкам категоризации по типу чрезмерного расширения содержания понятия, тогда как усиление A^- — по типу чрезмерного его сужения (Nosal, 1990).

Как известно, *Дж. Брунер* выделял два вида процессов категоризации: установление эквивалентности и установление идентичности (Брунер, 1977). Об *эквивалентности* следует говорить тогда, когда человек оценивает ряд ясно различимых объектов как нечто общее. *Идентификация* — это действие по размещению объекта с определенными свойствами в определенную категорию на основе установления соответствия между свойствами единичного объекта и свойствами данной категории. Очевидно, что когнитивный стиль «узкий/широкий диапазон эквивалентности» связан с операциями установления эквивалентности, предполагающими процесс формирования видовых рядов той или иной степени длины (т. е. групп, состоящих из определенного количества объектов). В основе же когнитивного стиля «узость/широта категории», как можно полагать, лежат операции идентификации, отвечающие за координацию признаков разной степени обобщенности при соотнесении родовой категории с ее возможными видовыми «примерами» (если испытуемый выделяет в объектах-примерах малообобщенные признаки, то активизируются узкие категории, если высокообобщенные — широкие категории).

Иными словами, выраженность полюсов этих когнитивных стилей, в первую очередь, зависит от сформированности понятийных структур, характеризующих меру разведенности в содержании отдельного понятия признаков разной степени обобщенности и меру его связи с системой других понятий.

Как полагает *Ч. Носал*, индивидуальные различия в спонтанной категоризации лежат в основе не просто разных типов понимания происходящего, а разных типов ума. Преобладание узких категорий усиливает тенденцию к выделению и запоминанию разнообразных фактических данных с доминированием наблюдения и эрудиции («копирующий разум»). В свою очередь, преобладание широких категорий создает условия для одновременного оперирования большим объемом сопоставимых данных, что проявляется в стремлении искать суть ситуации на уровне некоторых глубинных закономерностей («преобразующий разум») (Nosal, 1990).

Ригидный/гибкий познавательный контроль

Механизмы эффекта интерференции, лежащие в основе данного когнитивного стиля, активно обсуждались во многих исследованиях. Все интерпретации так или иначе связаны с характерным для методики Струпа соотношением времени выполнения трех карт: быстрее всего выполняется карта «слова», более медленно — карта «цвет» и еще медленнее — конфликтная карта «цветные слова». Показатели выполнения этой методики с учетом модифицированных показателей выполнения разных вариантов карт приводятся в таблице 22.

Таблица 22

Зависимость времени выполнения традиционных и экспериментальных карт методики Струпа (цит. по: Cohen, Dunbar, McClelland, 1990)

Действие (типы карт)	Цвет чернил	Написанное слово	Время выполнения карты (мс)
Чтение слова	Черный	Красный	450
Чтение слова	Зеленый	Красный	460
Чтение слова	Красный	Красный	445
Называние цвета	Красный	—	650
Называние цвета	Красный	Красный	570
Называние цвета	Красный	Зеленый	850

Примечание: Серым цветом выделены традиционные карты «слова», «цвет» и «цветные слова».

Из данной таблицы следуют четыре важных вывода: 1) чтение слов не зависит от цвета чернил; 2) называние цвета является для испытуемых более сложной когнитивной задачей; 3) имеет место эффект фацилитации (при совпадении цвета и названия время называния цвета ускоряется); 4) имеет место эффект интерференции (при конфликте значения слова и цветового впечатления время называния цвета резко замедляется) (Cohen, Dunbar, McClelland, 1990).

Согласно гипотезе перцептивного кодирования, время выполнения третьей (конфликтной) карты связано с уровнем развития

внимания, а именно способностью контролировать доминирующее влияние слова, которое объективно отвлекает на себя внимание испытуемого (Glaser M., Glaser W., 1982; Lowe, 1985). Процесс чтения слов — автоматический (непроизвольный, не требующий особого внимания), поэтому относительно быстрый. Называние цвета во второй и третьей картах — процессы контролируемые (произвольные, требующие внимания), поэтому относительно медленные. Иначе говоря, индивидуальные различия в скорости выполнения конфликтной карты определяются различиями в уровне непроизвольного внимания.

Кстати, известно, что некоторые испытуемые при выполнении конфликтной карты вполне сознательно переходят на стратегию произвольного контроля над конфликтом «слово — цвет» — прищуривают глаза, отводят карту как можно дальше от глаз и т. п., — отмечая в своих словесных отчетах, что им понадобились специальные усилия для игнорирования мешающего влияния значения слова. Характерно, что использованные в модифицированном тесте Струпа слова с положительным и отрицательным эмоциональным содержанием, «приковывая» к себе внимание, вызывали значимо больший эффект интерференции (Riemann, McNally, 1995).

Однако при объяснении природы интерференции нельзя ограничиться ссылкой на существование автоматизированных и контролируемых процессов. Чтобы обозначить еще один возможный механизм интерференции, достаточно задать несколько вопросов относительно разных вариантов выполнения методики Струпа: как будет выполняться конфликтная карта, если просьба назвать цвет слов будет обращена к малограмотному, не умеющему читать человеку; если цветные слова предъявляются на английском языке тому, кто только начал изучать английский язык; если предъявляются бессмысленные буквосочетания из букв, входящих в названия каждого цвета; если в названии цвета будет только одна цветная буква; если цветные слова в третьей карте будут напечатаны «вверх ногами» и т. д.

По-видимому, в этих случаях карта «цветные слова» будет выполняться гораздо быстрее (соответственно уменьшится

величина интерференции). Иными словами, на величину интерференции оказывает влияние фактор значения слова. В частности, в соответствии с гипотезой семантического кодирования, механизм замедления ответа в третьей (конфликтной) карте находится «между» восприятием цвета и собственно ответом на том уровне переработки информации, который связан с построением семантической репрезентации и который требует привлечения понятийных структур (Naish, 1985). Фактически, причиной интерференции является интегрированность в структуре индивидуального ментального опыта двух типов кодов: знаково-словесного и чувственно-цветового.

Неудивительно, что столь существенную роль в определении природы данного когнитивного стиля играет показатель T_2/T_1, (или $T_2 - T_1$), характеризующий «способность выражать свой опыт в словах» (Bussi, Freedman, 1978, p. 618). Любопытно, что испытуемые, различавшиеся по этому показателю, различались по типу «ви́дения» происходящего в направлении его объективации либо субъективации. Так, составляя рассказ о каких-либо заинтересовавших их событиях, испытуемые 1-й группы (с низким показателем $T_2 - T_1$, свидетельствующим об относительно высокой координации словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта) описывали конкретные факты, реально имевшие место в определенном промежутке времени, конкретные объекты и конкретных людей. Напротив, испытуемые 2-й группы (с высоким показателем $T_2 - T_1$, свидетельствующим об относительной дискоординации этих двух форм опыта) описывали более абстрактные, «предполагаемые», лично сконструированные ситуации.

Даже при описании одной и той же темы — путешествия — испытуемые 1-й группы строили свое описание вокруг конкретных событий, тогда как испытуемые 2-й группы — вокруг своих субъективных путевых впечатлений. Более того, эти лица различались даже по характеру жестикуляции, сопровождавшей их монологи: в 1-й группе преобладали объект-фокусированные движения (жесты в направлении *от* тела), тогда как во 2-й — «Я»-фокусированные движения (жесты в направлении *к* телу) (Naish, 1985).

Таким образом, когнитивный стиль ригидность/гибкость познавательного контроля предполагает интеграцию словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов кодирования информации, сформированность понятийных структур, а также участие в процессах переработки информации непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля.

Фокусирующий/сканирующий контроль

Как уже отмечалось, этот когнитивный стиль характеризует особенности концентрации и распределения внимания при восприятии происходящего. Полюс сканирующего контроля (или широты сканирования) предполагает готовность сосредоточиться на релевантном элементе воспринимаемой ситуации, а также мысленно охватить все остальные аспекты ситуации. Полюс фокусирующего контроля (или узости сканирования) отличает более «легкомысленная» форма осмотра ситуации: человек фокусирует внимание на бросающихся в глаза, однако нерелевантных элементах ситуации, при этом он игнорирует значительную часть информационного поля.

По мнению *Ф. Хольцмана*, чем более интенсивным и экстенсивным будет внимание, тем выше будет ясность в сознании субъекта того содержания, о котором он будет выносить решение. Именно такой тип интеллектуального поведения способствует максимальной объективации познавательного отражения, ибо «...чем в большей мере внимание будет направлено на объект, тем в большей степени на субъекта будут иметь влияние силовые характеристики поля, индуцированные структурой соответствующего объекта» (Holzman, 1966, p. 839). В целом же этот когнитивный стиль «...определяет качество контакта с реальностью, в котором сосредоточенное и напряженное внимание результируется в яркости опыта и широком пространстве осведомлености» (Holzman, 1966, p. 842).

При анализе природы этого стилевого параметра *Р. Гарднер* в свое время отметил весьма важный момент, позволяющий объяснить различия по данному когнитивному стилю в терминах гипотезы центрации *Ж. Пиаже*. Суть гипотезы центрации

заключается в следующем: элемент, на котором преимущественно сосредоточено внимание, систематически переоценивается. «Перцептивное пространство, таким образом, не является однородным, а в каждое мгновение имеет определенный центр, и зона центрации соответствует пространственному расширению, тогда как периферия этой центральной зоны оказывается сжатой тем сильнее, чем больше она удалена от центра» (Пиаже, 1969, с. 128). Если учесть, что подобного рода центрации являются причиной деформаций перцептивного пространства, то именно широкие сканировщики в силу своей склонности активно распределять внимание отличаются большей объективностью познавательного отражения в силу более широкой децентрации процесса построения познавательного образа.

В связи с обсуждаемым вопросом представляет интерес гипотеза *В. Гамильтона*, что эффект центрации, проявляющийся в минимизации сканирования воспринимаемой ситуации, соотносится с низким уровнем способности к сохранению (в терминах Пиаже). В свою очередь, дефициты способности к сохранению уменьшают субъективную уверенность в стабильности и инвариантности окружающего мира (Hamilton, 1972).

Напомним, что именно лица с широким сканированием лучше контролируют свои аффективные состояния в актах познания: при сортировке эмоциогенного и нейтрального материала они фиксируют в ситуации большее число объективных деталей и в меньшей степени принимают во внимание свои эмоциональные впечатления (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959).

Иными словами, когнитивный стиль фокусирующий/сканирующий контроль в первую очередь связан со сформированностью такого компонента метакогнитивного опыта, как непроизвольный интеллектуальный контроль (в виде характеристик распределения и селективности внимания).

Толерантность к нереалистическому опыту

Толерантные лица воспринимают мир таким, каков он есть в действительности. Короче говоря, их познавательные впечатления строятся в соответствии с объективными характеристиками

происходящего и их познавательные образы «открыты» любой необычной информации. Напротив, нетолерантные лица склонны формулировать свои познавательные впечатления в терминах «обычного», «ожидаемого», сопротивляясь тому опыту, в котором понятийные или сенсорные данные противоречат их наличным знаниям. В данном случае «закрытый» характер их «ви́дения» ситуации определяется включенностью механизмов психологической защиты, искажающих индивидуальную картину события в направлении ее сближения с привычным, личностно значимым опытом.

Фактически, выраженность данного стилевого свойства свидетельствует о способности воспринимать внешнее воздействие таким, каким оно является на самом деле, и, по-видимому, характеризует особенности организации индивидуального понятийного опыта, а также сформированность одного из компонентов метакогнитивного опыта — открытой познавательной позиции.

Импульсивность/рефлективность

Большинство авторов согласно с тем, что различия между рефлективными и импульсивными испытуемыми заключается в характере построения образа ситуации с точки зрения объема и тщательности анализа информации, которая собирается *до* принятия решения. Исследования глазодвигательной активности показали, что рефлективные испытуемые чаще и дольше рассматривают рисунок-эталон и все альтернативные стимулы, затрачивают больше времени на общий осмотр стимульного поля, а также на сравнение пар рисунков-стимулов, чаще фиксируют взгляд на отдельных признаках стимулов и т. д. (Messer, 1976; Клаус, 1987). Судя по всему, рефлективные лица затрачивают больше времени не столько на оценку своих гипотез, сколько на сбор информации в процессе построения ментальной репрезентации ситуации. Причем делают они это более систематически, чем импульсивные лица.

Отмечается, что рефлективных дошкольников отличает большая выраженность вербального контроля за своим поведением,

в частности, они более успешно используют речь для саморегуляции (Messer, 1976). Кроме того, именно рефлективные школьники демонстрируют наиболее высокий уровень эго-контроля в виде способности сдерживать свои эмоциональные реакции, подавлять поведенческую спонтанность и т. п., тогда как медленные/неточные — самый низкий его уровень (Block, Block, Harrington, 1974).

Данный когнитивный стиль наиболее ярко характеризует эффект «паузы», который является важнейшим отличительным признаком функционирования структур непроизвольного интеллектуального контроля и, соответственно, уровня интеллектуальной зрелости.

Одним из наиболее важных факторов, влияющих на меру выраженности импульсивности/рефлективности, является степень сформированности понятийных структур. Так, по данным *И. С. Кострикиной*, в группе лиц с высоким уровнем психометрического интеллекта в виде $IQ \geq 110$ (в диапазоне от 110 до 137) показатель «когнитивного темпа» (замедление первого ответа по методике Кагана) значимо положительно коррелирует с двумя вербальными субтестами шкалы Амтхауэра: способностью к понятийной абстракции (субтест А2 — «Определение общих признаков») и способностью устанавливать смысловые связи между понятиями (субтест А3 — «Аналогии») (значения r равны 0,38 и 0,39 соответственно при P = 0,001) (Кострикина, 2001).

В исследованиях *Н. В. Азарова* оценивался с помощью специального опросника уровень произвольного контроля за собственными действиями. Полюс «управляемости» (сравнительно с полюсом «импульсивности») оказался связанным с более высокими показателями вербального интеллекта, а также с доминированием левого полушария, являющегося ведущим в сознательной регуляции импульсивных тенденций (Азаров, 1982; 1988).

Ч. Носал также полагает, что критерием контроля на полюсе рефлективности является целостная понятийно дифференцированная модель ситуации, тогда как на полюсе импульсивности решение стоится индуктивным путем с использованием стратегии проб и ошибок (Nosal, 1990).

16 – 986

По-видимому, здесь мы имеем дело с некоторым универсальным эффектом: чем выше уровень сформированности понятийных структур (и богаче понятийный опыт), тем в большей мере интеллектуальное поведение сдвигается на полюс рефлективности (в частности, тем более замедленным оказываются все индивидуальные интеллектуальные реакции, начиная с сенсомоторных и заканчивая процессами принятия решений).

Конкретная/абстрактная концептуализация

Зафиксированные в этом когнитивном стиле различия в степени «концептуальной сложности» (Г. Шродер), определяемой уровнем развития дифференциации и интеграции «внутри» индивидуальной понятийной системы, существенно влияют на особенности понимания и интерпретации происходящего. В конечном счете, как отмечают *О. Харви, Д. Хант* и *Г. Шродер*, «...вариации в уровне абстрактности — конкретности проявляются в индивидуальных различиях “зависимости от стимула”», т. е. той степени, в которой воспринимающий и действующий индивидуум ограничен или же может выходить за пределы физических характеристик непосредственно воздействующего стимула в организации своего понимания и переживания ситуации» (Harvey, Hant, Schroder, 1961, p. 25).

Чем выше уровень абстрактности, тем более выражена способность субъекта переступать пределы непосредственного и переходить в область более отдаленных временны́х, пространственных и семантических контекстов. Кроме того, абстрактность означает большую способность выявлять разного рода связи и отношения между объектами, информация о которых перерабатывается по правилам ее иерархической организации. Наконец, полюс абстрактности предполагает способность использовать множество альтернативных способов интерпретации ситуации, что расширяет адаптивные возможности человека по отношению к необычным, в том числе стрессогенным обстоятельствам.

Таким образом, выраженность когнитивного стиля конкретная/абстрактная концептуализация связана с особенностями

организации понятийных структур: мерой дифференцированности разнообобщенных признаков в содержании отдельных понятий, а также мерой сложности системы связей между ними. Не меньшую роль в формировании этого стиля, по-видимому, играет и метакогнитивный опыт субъекта, в первую очередь произвольный интеллектуальный контроль и открытая познавательная позиция.

Когнитивная простота/когнитивная сложность

В исследованиях этого когнитивного стиля, пожалуй, наиболее отчетливо представлена основная идея стилевого подхода: каждый человек по-своему воспринимает, понимает, интерпретирует и прогнозирует действительность на основе «конструкций» своего ментального опыта. Согласно *Дж. Келли*, одни люди строят многомерные модели событий, другие — «видят» те же события упрощенно и невариативно.

Интересную гипотезу относительно различий между когнитивно простыми и когнитивно сложными лицами высказали в свое время *Н. Левенталь* и *Д. Зингер*, отметившие своеобразие познавательной направленности испытуемых того и другого типа (преобладание объектного или субъектного восприятия других людей). В частности, когнитивно простые лица обнаруживают интерес к интеллектуальным навыкам и возможностям других людей, поэтому они соответственно в большей мере оказываются ориентированными на те личностные качества, которые свидетельствуют о компетентности личности. В свою очередь, когнитивно сложные лица склонны принимать во внимание прежде всего индивидуальные характеристики другого человека, затрагивающие своеобразие его личности (Leventhal, Singer, 1964). Позже та же тенденция была продемонстрирована в работе *В. Поуэрса* и его коллег, в которой было показано, что студенты с высокой когнитивной сложностью воспринимаются как более привлекательные в социальном и физическом отношении, а лицам с низкой когнитивной сложностью отдается предпочтение при деловых контактах (цит. по: Шкуратова, 1994).

По-видимому, экстремальные проявления когнитивной сложности — это следствие недостаточности механизма категориального контроля. Люди такого типа (субгруппа «компартментализаторов») не в состоянии выстроить целостную, связную картину происходящего, их ментальные репрезентации как бы «рассыпаются». Отсюда — ряд фактов, казалось бы, не совместимых с описанием когнитивно сложной личности. Например, в ряде исследований зафиксирована связь наибольшей когнитивной сложности с максимально высоким уровнем тревоги (Шкуратова, 1983; Южанинова, 1988; Кочарян, 1986). По мнению *А. Л. Южаниновой*, у когнитивно сложных «...основным мотивом общения и познания других людей выступает тревожность» (Южанинова, 1988, с. 13). Отмечается также склонность когнитивно сложных лиц давать другим людям более отрицательные оценки (цит. по: Шкуратова, 1983), что можно рассматривать как проявление гиперкомпенсации скрытой агрессивности. С учетом сказанного неудивительно, что в результате психотерапевтических сеансов и личностно ориентированных тренингов когнитивная сложность их участников, как правило, снижается.

В сущности, большинство проблем в изучении данного стилевого свойства объясняется тем, что на определенном этапе способ операционализации когнитивной простоты/сложности на основе метода репертуарных решеток оказался полностью оторванным от самой теории персональных конструктов *Дж. Келли*. «Если мы обратимся к истории использования решеток, то обнаружим, что активно использовались и такие представления, которые противоречат некоторым принципам теории конструктов, например, представление о когнитивной сложности — простоте. Исходя из этих представлений, можно прийти к выводу, что система конструктов в целом обладает одним-единственным структурным качеством (качеством дифференцированности, по Биери. — *М. Х.*), в то время как теория конструктов допускает структурное разнообразие различных подсистем. Более того, по Биери, когнитивная сложность — простота является некоей статичной чертой, что противоречит теории конструктов» (Франселла, Баннистер, 1987, с. 40). По их словам, исследование устройства

индивидуального опыта при этом низводится до уровня психологии личностных черт: «...мы задаем... слишком "когнитивно простой вопрос" о том, "когнитивно прост или сложен данный человек"» (Франселла, Баннистер, 1987, с. 177).

Как можно предположить, система персональных конструктов является отражением особенностей организации семантического опыта человека (опыта означивания и оценивания происходящего на уровне вербальной и невербальной семантики), который фиксируется в семантических структурах. Кроме того, особую роль в организации персональных конструктов — особенно с точки зрения их качественного содержания и характера взаимосвязей — играют структуры интенционального опыта, поскольку конструкт, в отличие от понятий, одновременно выступает и как значение, и как смысл (верование).

Итак, даже краткий обзор исследований когнитивных стилей позволяет сделать важный вывод.

Стилевые различия свидетельствуют о сформированности механизма непроизвольного интеллектуального контроля, проявляющегося в двух основных формах:

1) контроле процессов переработки информации (в виде средств организации базовых познавательных процессов в направлении роста объективированности индивидуальных ментальных репрезентаций);
2) контроле аффективной активности в актах познавательного отражения в направлении отторможивания ее влияния на процесс построения познавательного образа.

6.2. Единство феноменологии когнитивных стилей и интеллекта

Анализ современных представлений о природе когнитивных стилей, в том числе с учетом феномена «расщепления» стилевых полюсов, позволяет утверждать, что по своему психологическому статусу когнитивные стили — это «другие» способности (по сравнению с традиционными интеллектуальными способностями, измеряемыми с помощью психометрических

тестов интеллекта), имеющие отношение к метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности. Когнитивные стили непосредственно не отвечают за результативность интеллектуальной деятельности с точки зрения правильности и быстроты решения задач, и в этом плане они не являются способностями. Однако когнитивные стили отвечают за организацию процесса переработки информации, и с этой точки зрения стили — это метакогнитивные способности, имеющие отношение к интеллектуальной саморегуляции и, следовательно, к продуктивности интеллектуального функционирования.

Когнитивно-стилевые различия, обусловленные своеобразием состава и строения индивидуального ментального опыта, характеризуют особенности организации ментального пространства, в рамках которого строится познавательный образ происходящего:

- развернутость границ ментального пространства (референтами являются такие когнитивные стили, как импульсивность/рефлективность, фокусирующий/сканирующий контроль, узость/широта категории);
- степень его проницаемости (толерантность к нереалистическому опыту);
- артикулированность этого ментального пространства (полезависимость/поленезависимость в варианте методики «Включенные фигуры»);
- разведенность в нем разнообобщенных категориальных уровней (узкий/широкий диапазон эквивалентности, конкретная/абстрактная концептуализация, когнитивная простота/сложность);
- интегрированность в его психической ткани различных модальностей опыта (ригидный/гибкий познавательный контроль, предполагающий интеграцию словесно-речевого и сенсорно-перцептивного опыта; полезависимость/поленезависимость в варианте методики «Стержень-рамка», характеризующая интеграцию визуальных и проприоцептивных ощущений).

Чем в большей мере выражены эти характеристики ментального пространства, тем более объективированной будет индивидуальная «картина ситуации» и тем в большей мере будут регулируемыми аффективные ресурсы субъекта в структуре его познавательной деятельности (как в режиме их сдерживания, так и в режиме вовлечения в работу индивидуального интеллекта).

Именно через когнитивные стили — особенности восприятия, понимания и объяснения происходящего — обнаруживают себя индивидуальные интеллектуальные возможности в условиях реального взаимодействия со своим окружением. При столкновении человека с эмоционально трудной, но объективно преодолимой ситуацией (серьезной проблемой со здоровьем, конфликтом в семье и т. п.) ее познавательный образ строится в зависимости от особенностей организации ментального пространства субъекта: человек может мысленно развертывать этот образ в прошлое и будущее, перестраивать его под влиянием ранее отсутствовавшей в его опыте новой информации, вычленять разные аспекты ситуации и устанавливать между ними вариативные содержательные связи, порождать альтернативные правила ее интерпретации и т. д. — в итоге ресурс совладания с неблагоприятной ситуацией значительно повышается.

Если же возникшая эмоционально трудная ситуация является объективно непреодолимой (последствия природных и социальных катастроф, смерть близкого человека т. п.), то совладание с такой ситуацией возможно за счет перехода на предельно обобщенный уровень ее категориального анализа с тем, чтобы временно «уйти» от деталей и снизить психическое напряжение, получив тем самым возможность снова вернуться к осмыслению ситуации в более широком, «невозможном» контексте и т. д.

Теперь представим себе человека, чьи интеллектуальные возможности недостаточны для построения эффективной ментальной репрезентации происходящего: ментальное пространство свернуто в узкий, сфокусированный на нерелевантных аспектах ситуации «ментальный канал», по которому транслируется неполная фрагментарная информация о ситуации; границы этого «усеченного» по своему объему ментального пространства непроницаемы для несоответствующих исходным представлениям

новых данных; оно слабо артикулировано; в нем отсутствуют обобщенные категориальные «слои» опыта, не сформированы барьеры для аффектов, которые периодически «затапливают» ментальное пространство, деформируя его топологию и метрику. Каковы в этом случае индивидуальные ресурсы адаптации и совладания? Вряд ли они велики, ибо нельзя построить эффективное взаимодействие с окружающим миром, если отсутствуют внутренние ментальные предпосылки для воздействия на ситуацию, с одной стороны, и для регуляции своих собственных состояний, с другой. В рамках предлагаемого подхода в этом случае можно говорить о несформированности механизма непроизвольного интеллектуального контроля, что обнаруживает себя в определенном синдроме стилевых свойств: проявлениях фиксированной поленезависимости, медленном/неточном либо импульсивном типе принятия решений, узком сканировании, ригидности познавательного контроля, упрощении и конкретности категоризации происходящего, нетолерантности к «невозможному» опыту и т. д.).

Взгляд на когнитивные стили как на «другие» интеллектуальные способности позволяет соотнести стилевую проблематику с двумя основными направлениями изучения интеллекта — теориями интеллекта *Дж. Брунера* и *Ж. Пиаже*.

Так, Брунер считал, что рост интеллекта предполагает, во-первых, развитие способов репрезентации действительности (средствами действия, образа и слова) и, во-вторых, интеграцию различных форм опыта (в виде взаимопереводов разных модальностей опыта, а также соотнесенности актуального опыта с прошлым и будущим опытом). Когнитивная компетентность в этих двух сферах и обусловливает возможность выхода индивидуального сознания за пределы непосредственного времени и заданного пространства, что и является, по Брунеру, одним из критериев интеллектуальной зрелости (Брунер, 1977; Bruner, 1964).

Согласно Пиаже, основная функция интеллекта — это структурирование взаимодействия человека со средой. По сути дела, интеллект возникает и проявляет себя как механизм регуляции психической и поведенческой активности. В свою оче-

редь, «контролирующий» статус интеллекта складывается по мере формирования операциональных когнитивных структур, сопровождающегося развитием репрезентационых функций («когнитивных адаптаций» разного уровня) в направлении роста объективированности познавательного отражения (Пиаже, 1969).

Как можно видеть, в этих теориях критерии формирования интеллекта связываются с обогащением репрезентационных ресурсов, а также высвобождением познавательной активности из-под влияния актуальных аффективных состояний и ситуационных требований за счет совершенствования контролирующих процессов.

В современных исследованиях проблематики когнитивных стилей и интеллекта в рамках изучения процесса когнитивного развития *Дж. Паскуаль-Леон* предпринял попытку соотнести стадии интеллектуального развития, в терминах теории *Ж. Пиаже*, и индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности в условиях решения задач, использовав при этом в качестве одного из объяснительных факторов когнитивный стиль полезависимость/поленезависимость.

В частности, в рамках своей теории «конструктивных операторов» он ввел понятие «ментальной способности», которая характеризует индивидуальный ресурс внимания. Ментальная способность, в свою очередь, имеет две составляющие, такие, как «структурная ментальная способность» (ментальные схемы, которые содержат предметно-специфическую информацию относительно происходящих событий и правила организации этой информации) и «функциональная ментальная способность» (ментальные операторы, которые отвечают за оперативную актуализацию релевантной схемы, мобилизацию части или всего набора схем и их распределение в процессе решения конкретной проблемы).

Когнитивный стиль полезависимость/поленезависимость играет центральную роль в интеллектуальной деятельности, поскольку оказывает влияние на тот способ, которым субъект использует свою ментальную способность, то есть он прежде всего

связан со сформированностью ментальных операторов. Основные среди них:

- М-оператор (mental power) (отвечает за активизацию необходимого количества схем, релевантных конкретной задаче и характеризующий уровень «ментальной энергии» субъекта);
- I-оператор (interrupt) (отвечает за торможение нерелевантных схем);
- L-оператор (learning) (отвечает за усвоение знаний и способов деятельности) и т. д.

В частности, в соответствии с теорией Паскуаль-Леона, в одном и тот же возрасте дети либо взрослые могут иметь одинаковую структурную ментальную способность, но различаться в уровне сформированности ментальных операторов, которые и определяют меру выраженности полезависимости/поленезависимости и, следовательно, меру эффективности интеллектуального поведения.

В последующих неопиажеанских исследованиях было показано, что «ментальное внимание» можно рассматривать как основной механизм психического развития. Ментальное внимание формируется как органическая функциональная система на основе взаимодействия особого рода управляющих схем и ментальных операторов типа М, I и L (Pascual-Leone, Goodman, 1979; Ribaupierre, 1988). В более поздних работах к этим операторам были добавлены Е-оператор (executive) (обеспечивает оперативную регуляцию работающих схем) и F-оператор (field of activation) (оперативно активизирует весь комплекс схем в долговременной памяти) (Pascual-Leone, Baillargeon, 1994; Pascual-Leone, 1996). При этом утверждалось, что уровни развития ментального внимания (ментальной способности) могут объяснить стадии когнитивного развития, описанные в генетической теории Пиаже. «Эти "скрытые" измерения ментальных возможностей ребенка являются количественными характеристиками качественных стадий когнитивного развития, описанных в пиажеанском и неопиажеанском подходах и наиболее важным внутренним компонентом развивающегося *и* общего интеллекта»

(Pascual-Leone, Baillargeon, 1994, p. 163). Поскольку ПЗ/ПНЗ — это индикатор действия ментальных операторов, то, следовательно, наличие поленезависимого когнитивного стиля свидетельствует об общем интеллектуальном росте субъекта и его переходе на более высокие стадии интеллектуального развития.

Таким образом, есть основания полагать, что и когнитивные стили, и интеллектуальные способности — это разные по своим проявлениям, но единые по своим глубинным психологическим основаниям формы интеллектуальной деятельности. Когнитивные стили (с учетом феномена «расщепления» стилевых полюсов) характеризуют различные аспекты *непроизвольного интеллектуального контроля*: особенности ментального сканирования, категориальная регуляция процесса переработки информации, структурирование воспринимаемого материала с учетом его контекста, имплицитная обучаемость, оперативное изменение наличных перцептивных и семантических схем, сдерживание импульсивной экспрессии в виде «стоп-активности», оценка происходящего под углом зрения будущих последствий и т. д.).

Для того, чтобы оценить совместное влияние двух переменных — меры выраженности категориального (понятийного) контроля и имплицитной обучаемости — на продуктивные и стилевые характеристики интеллектуальной деятельности, была использована следующая схема обработки результатов проведенного нами исследования (см. его описание в разделе 5.2). Все испытуемые-студенты (45 человек) были разделены на четыре субгруппы по медианному критерию (Me) с учетом двух переменных:

- общий индекс сформированности понятийных структур (индикатор выраженности способности к категориальной регуляции);
- коэффициент имплицитной обучаемости при выполнении методики «Включенные фигуры» (индикатор выраженности способности к оперативной выработке навыка структурирования перцептивного поля в виде прироста скорости нахождения простой фигуры в сложной по мере освоения этого вида деятельности).

Таким образом, были выделены четыре субгруппы испытуемых (испытуемые, у которых хотя бы один из двух показателей попадал на медиану, исключались из дальнейшего анализа) (рис. 12). Подобная процедура обработки данных позволяла «усилить» фактор влияния непроизвольного интеллектуального контроля (интеллектуальной саморегуляции) на различные аспекты интеллектуальной деятельности.

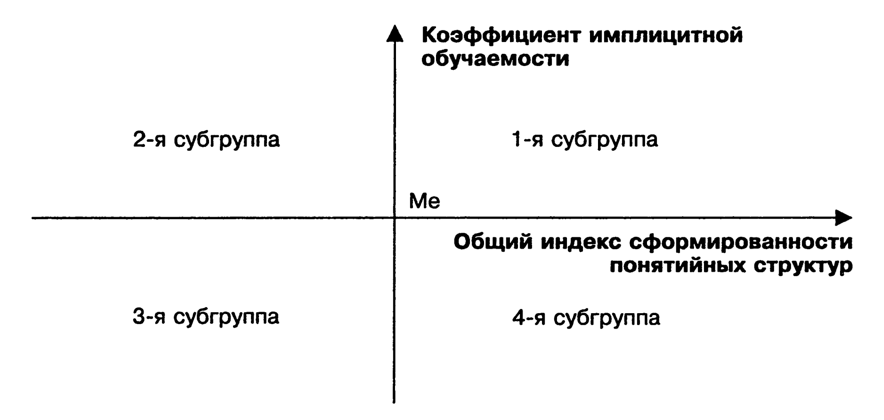


Рис. 12. Выделение субгрупп на основе соотношения переменных в виде общего индекса сформированности понятийных структур и коэффициента имплицитной обучаемости

Сравнительный анализ крайних по эффективности субгрупп с точки зрения интеллектуальной саморегуляции — 1-й субгруппы (высокий индекс сформированности понятийных структур и высокая имплицитная обучаемость) и 3-й субгруппы (низкий индекс сформированности понятийных структур и низкая имплицитная обучаемость) — показал значимые различия между ними по целому ряду стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности (табл. 23). В верхней части таблицы указаны количество испытуемых, образующих каждую субгруппу, и средние арифметические значения основного и дополнительного показателей; в основной части таблицы — перечень соответствующих интеллектуальных характеристик с указанием уровня достоверности различий.

Таблица 23

Характеристики интеллектуальной деятельности в крайних субгруппах, различающихся по уровню интеллектуальной саморегуляции

1-я субгруппа (n = 13)	3-я субгруппа (n = 12)	Значение P
$\bar{M}$ индекса сформированности понятийных структур 2,51	$\bar{M}$ индекса сформированности понятийных структур –1,12	0,0001
$\bar{M}$ коэффициента обучаемости 0,61	$\bar{M}$ коэффициента обучаемости –0,04	0,0001
Устанавливают более сложные межпонятийные связи при объединении трех слов	Устанавливают менее сложные межпонятийные связи при объединении трех слов	0,02
В большей мере уменьшают кол-во ошибок во второй половине теста Кагана под влиянием произвольного контроля	В меньшей мере уменьшают кол-во ошибок во второй половине теста Кагана под влиянием произвольного контроля	0,01
Поленезависимость	Полезависимость	0,001
Преобладают объективированные вопросы к «идеальному компьютеру»	Преобладают субъективированные вопросы к «идеальному компьютеру»	0,01
Высокая беглость идей (по тесту вербальной креативности Гилфорда)	Низкая беглость идей (по тесту вербальной креативности Гилфорда)	0,05
Высокая оригинальность (по тесту вербальной креативности Гилфорда)	Низкая оригинальность (по тесту вербальной креативности Гилфорда)	0,02
Высокая структурная проработанность круга (по тесту невербальной креативности Торренса)	Низкая структурная проработанность круга (по тесту невербальной креативности Торренса)	0,001

Добавим к данным таблицы 23, что при сравнении 1-й и 4-й субгрупп появляется еще одно значимое различие: представители 1-й субгруппы при свободной сортировке слов в максимальную по объему группу помещают меньше слов (напомним, что по этому показателю можно разграничивать «категоризаторов» и «глобалистов») (P = 0,02). В тенденции у представителей 1-й субгруппы

отмечаются более высокие показатели коэффициента категоризации при выполнении методики «Свободная сортировка слов» (что опять же отличает «категоризаторов»).

Таким образом, испытуемые 1-й субгруппы, которые характеризуются сформированностью механизма непроизвольного интеллектуального контроля (в виде более эффективного влияния на процесс переработки информации понятийных структур и более эффективной имплицитной обучаемости в ходе интеллектуальной деятельности), по продуктивным интеллектуальным характеристикам отличаются способностью формировать более сложный семантический контекст между понятиями; более открытой познавательной позицией в виде преобладания объективированных вопросов к «идеальному компьютеру»; более высокими показателями вербальной и невербальной креативности.

По своим стилевым интеллектуальным характеристикам представители 1-й субгруппы — с учетом «расщепления» стилевых полюсов — являются «мобильными ПНЗ», «рефлективными» и «категоризаторами».

Итак, когнитивные стили — это психические свойства, производные по отношению к сформированности непроизвольного интеллектуального контроля как компонента метакогнитивного опыта субъекта. Их основные функции — участие в построении объективированных ментальных репрезентаций происходящего и контроле аффективных состояний в актах познавательного отражения — позволяют рассматривать когнитивные стили как метакогнитивные способности, отвечающие за регуляцию интеллектуальной деятельности. Именно поэтому стилевые свойства (с учетом феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей) оказывают влияние не только на продуктивные возможности индивидуального интеллекта, но также на своеобразие личностной организации человека и характеристики его социального поведения.

Глава 7

Когнитивные стили в структуре индивидуальности

7.1. Биологические и социальные детерминанты когнитивных стилей

Выше уже отмечалось, что психология когнитивных стилей сформировалась на стыке психологии познания и психологии личности. Более того, стилевые исследования изначально были связаны с установкой объяснить личность и предсказать ее поведение посредством изучения индивидуально-своеобразных способов организации познавательной деятельности.

По мере развертывания стилевых исследований постепенно накапливались факты, свидетельствующие о том, что когнитивные стили относятся к числу базовых характеристик индивидуальности, о чем свидетельствовала их тесная связь как с биологическими, так и с социальными факторами.

Генетические исследования когнитивных стилей, которые крайне малочисленны, касаются главным образом таких стилевых свойств, как импульсивность/рефлективность (И/Р) и полезависимость/поленезависимость (ПЗ/ПНЗ). При изучении И/Р какое-либо существенное влияние генотипа на вариативность этого когнитивного стиля, как правило, не подтверждается.

Что касается ПЗ/ПНЗ, здесь выводы более однозначны: высказывается мнение, что генотип определяет до 50% вариативности показателей этого стиля. Оставшаяся половина дисперсии ПЗ/ПНЗ определяется различающимися параметрами среды (Григоренко, Лабуда, 1996). В Московском близнецовом лонгитюдном исследовании были сопоставлены показатели ПЗ/ПНЗ

и интеллекта у детей 6, 7 и 10 лет. Генетические корреляции, подсчитанные между этими показателями, увеличивались с возрастом, но не превысили величины 0,59. Этот результат, по мнению авторов, свидетельствует о том, что по мере развития ПЗ/ПНЗ сближается с интеллектом по механизмам, лежащим в основе ее регуляции, но, тем не менее, сохраняет определенную специфику (Егорова, Зырянова, 1997).

Имеются данные о том, что когнитивные стили изменяются с возрастом. При этом возрастная динамика некоторых когнитивных стилей повторяет онтогенетическую динамику основных познавательных функций, характеризующуюся своего рода гетерогенностью.

В частности, дети, как правило, полезависимы; затем происходит рост поленезависимости (ее пик приходится на подростковый и юношеский возраст) с последующим постепенным нарастанием полезависимости к пожилому возрасту (Larsen, 1982; Hooper, Hooper, Colbert, 1984 и др.). Тем не менее Уиткин, ссылаясь на результаты лонгитюдного исследования 30 испытуемых в возрастах 10, 14, 17 и 24 лет, пришел к выводу, что хотя у всех испытуемых наблюдался рост ПНЗ с возрастом, однако ранговое место каждого индивидуума на шкале ПЗ/ПНЗ оставалось постоянным (Witkin, Goodenough, Karp, 1967).

Аналогично, при относительно высоком уровне гибкости познавательного контроля в юношеском возрасте в ходе онтогенеза отмечается постепенное смещение на полюс ригидности с максимальными значениями эффекта интерференции в пожилом возрасте (хотя не ясно, как обстоят дела с проявлением этого стиля в младшем школьном возрасте, когда дети уже умеют читать). С другой стороны, с возрастом растет рефлективность, при этом в пожилом возрасте в наибольшей мере замедляется когнитивный темп (Larsen, 1982). Кроме того, пожилые люди обычно используют более широкие категории сравнительно с представителями более молодого возраста (Laurence, Arrowood, 1982).

В одном из наших исследований изучалась мера выраженности четырех когнитивных стилей в юношеском (18–20 лет)

и пожилом (60–75 лет) возрастах (Холодная, Маньковский, Бачинская, Лозовская, Демченко,1998). В таблице 24 представлены средние значения показателей полезависимости/поленезависимости, импульсивности/рефлективности, ригидности/гибкости познавательного контроля и узости/широты диапазона эквивалентности в двух возрастных выборках: юношеский (n = 34) и пожилой (n = 27).

Таблица 24

Стилевые характеристики интеллектуальной деятельности в юношеском и пожилом возрастах

Когнитивные стили (основные показатели)	Юношеский возраст (n = 34)		Пожилой возраст (n = 27)		P
	$\bar{M}$	σ	$\bar{M}$	σ	
Полезависимость/поленезависимость (время нахождения простой фигуры в сложной, с)	25,9	14,7	86,1	27,4	0,001
Импульсивность/рефлективность а) количество ошибок б) время первого ответа, с	 8,6 44,0	 4,6 19,3	 8,0 64,9	 6,1 22,9	 Не значимо 0,001
Ригидность/гибкость познавательного контроля (величина интерференции, с)	33,8	13,8	81,6	23,9	0,001
Узость/широта диапазона эквивалентности (количество групп)	7,3	2,9	7,9	3,1	Не значимо

Как видно из таблицы 24, в пожилом возрасте нарастают проявления полезависимости и ригидности познавательного контроля. В то же время между этими возрастными группами отсутствуют различия в степени точности перцептивного сканирования (в сочетании с более замедленным темпом принятия решений) и количестве выделенных групп при свободной сортировке слов. Таким образом, в пожилом возрасте наблюдается единство двух линий развития стилевого поведения: регрессивная (в виде роста полезависимости и ригидности) и прогрессивная (в виде

тенденции роста рефлективности и сохранности способности к категориальному обобщению).

Одним из самых острых вопросов возрастной проблематики когнитивных стилей, пожалуй, является вопрос о том, есть ли стили в раннем детском (дошкольном) возрасте. На этот счет существует три точки зрения. Согласно первой точке зрения, в детском возрасте стилей как таковых нет, поскольку все дети дошкольного возраста — именно в силу возрастной специфики психического развития — полезависимы, импульсивны, склонны к конкретной концептуализации происходящего, отличаются когнитивной простотой и т. д. Некоторая неувязка в рамках данной точки зрения связана со стилем толерантность к нереалистическому опыту, поскольку дети дошкольного возраста отличаются ярко выраженной толерантностью к невероятной, невозможной и противоречивой информации.

Согласно второй точке зрения, стили в детском возрасте есть. *М. Сакс* предлагал двух-трехлетним детям наклеить на плоскую, изготовленную из картона божью коровку «пятнышки», которые были представлены в виде больших и маленьких кружочков белого цвета. По его данным, одна часть детей использовала мало больших пятен, т. е. демонстрировала полезависимость («синтетический подход»), тогда как другая — много маленьких пятен, обнаруживая тем самым поленезависимость («аналитический подход») (Сакс, 1985).

Наконец, согласно третьей точке зрения, дети дошкольного возраста способны к полистилевому поведению. В частности, *В. В. Селиванов* предложил остроумную модификацию методики Сакса: он предъявлял детям сначала маленькую, а потом — большую «божью коровку» (либо наоборот). Результат оказался поразительным — до 68% детей младшего и среднего дошкольного возраста в подобной ситуации изменяли свой «стиль» в зависимости от размера исходной основы (на маленькую «коровку» они приклеивали маленькие кружочки, на большую — большие). По мнению автора, этот факт означает, что «...многие дети могут быть и полезависимыми, и поленезависимыми одновременно» (Селиванов, 1998, с. 168).

Результаты исследований *В. В. Селиванова* могут быть проинтерпретированы в ином плане. Можно утверждать, что в его эксперименте дети фактически продемонстрировали полезависимый тип поведения в строгом соответствии с эффектами Пиаже, т. е. «стиля» у младших дошкольников действительно нет. Но если его нет, то, по-видимому, когнитивные стили появляются только тогда, когда ребенок в своем развитии доходит до стадии конкретных операций, следовательно, в онтогенезе когнитивные стили складываются достаточно поздно, видимо, после 7–8 лет. Иными словами, мы снова возвращаемся к гипотезе о том, что стилевое поведение возможно только на достаточно высоком уровне интеллектуального развития субъекта.

Своеобразным доказательством тому, что в старшем дошкольном возрасте (выборка 6-летних испытуемых-близнецов, n = 168) когнитивный стиль полезависимость/поленезависимость еще не сформирован, тогда как к раннему юношескому возрасту (выборка 16-летних испытуемых-близнецов, n = 177) наблюдается четкое выделение уже сформировавшихся стилевых субгрупп, является исследование *Ю. Чертковой* (Черткова, 2003). Данное исследование выполнено в рамках теории о квадриполярности когнитивных стилей с использованием соответствующих методов обработки данных (кластерного анализа по методу Уорда). На рисунке 13 *а, б* приводятся графические отображения кластеров по когнитивному стилю полезависимость/поленезависимость в 6-летнем *(а)* и 16-летнем возрастах *(б)*.

Хотя на рисунке 13 *а* отображено три кластера, в действительности, если принять во внимание количественные показатели «среднее время нахождения простой фигуры в сложной» и «коэффициент имплицитной обучаемости», то в данном случае можно говорить о выделении только одного кластера (заметим, что кластер 1 включает 91,5% всех испытуемых), а именно — субгруппу «фиксированных полезависимых». Именно этот тип стилевого поведения присущ подавляющему числу обследованных детей 6-летнего возраста.

Что касается возраста 16 лет, то на рисунке 13 *б* выделяются три четко различимых кластера, которые — с учетом количественных значений основного и дополнительного показателей — можно

проинтерпретировать как «мобильные ПНЗ» (кластер 1; 70,4 % испытуемых), «фиксированные ПНЗ» (кластер 3; 7,7 %) и «мобильные ПЗ» (кластер 2; 22,4 %). Таким образом, к 16-ти годам можно говорить о сформированности когнитивного стиля ПЗ/ПНЗ с учетом специфики феномена «расщепления» на этом возрастном этапе развития, а именно: выпадения стилевой субгруппы «фиксированные ПЗ».

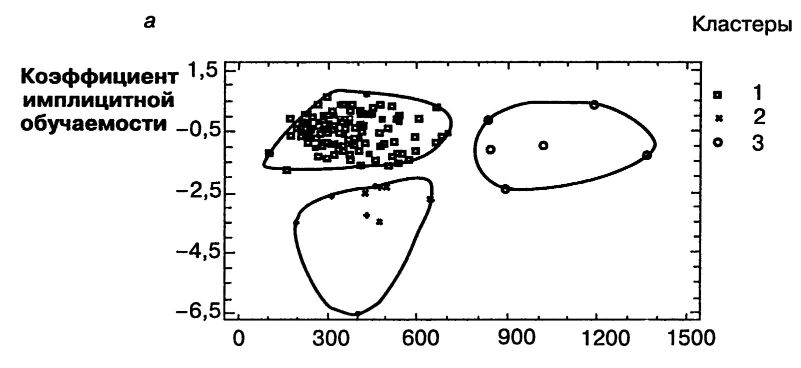




Рис. 13. Графическое отображение кластеров по когнитивному стилю полезависимость/поленезависимость в 6-летнем *(а)* и 16-летнем возрастах *(б)* (цит. по: Черткова, 2003)

Что касается фактора пола, девочки и женщины — сравнительно с мальчиками и мужчинами — оказываются полезависимыми во всех возрастных группах и в разных типах культуры. По-видимому, более выраженная полезависимость женщин объясняется как биологическими (специализация женщин и мужчин по своим биологическим функциям в виде консервативного либо исследовательского поведения), так и социальными (тип воспитания девочек и ожидания относительно нормативного поведения женщин явно содействуют формированию полезависимого стиля поведения) детерминантами.

В ряде исследований рассматривался характер связей стилевых параметров с особенностями функционирования центральной нервной системы. В свое время *Г. Уиткин* отметил возможную связь ПЗ/ПНЗ стиля с межполушарной специализацией. Современные обзоры в этой области свидетельствуют о противоречивом характере имеющихся фактов: некоторые авторы говорят о преимущественной связи ПНЗ с левым полушарием (с учетом его роли в аналитической активности), другие — с правым (учитывая перцептивные механизмы этого стилевого свойства). В последнее время высказывается предположение об особой роли фронтальных лобных зон мозга в детерминации ПЗ/ПНЗ стиля, принимая во внимание их регулирующие функции (Tinajero, Paramo, Cadaveira, Rodriguez-Holguin, 1993).

По данным *И. В. Тихомировой*, в группе подростков ПНЗ сочетается с активированностью (амплитудой α-ритма) и медленным угашением ориентировочной реакции (последний показатель свидетельствует о большом объеме анализируемых признаков). В свою очередь, в группе студентов ПНЗ сочетается уже с инактивированностью и быстрым угашением ориентировочной реакции (последний показатель свидетельствует о высокой скорости переработки информации) (Тихомирова, 1988).

Импульсивный стиль действования (его измерение в данном случае осуществлялось с помощью специального опросника) связан с высоким уровнем активированности (по показателям частоты α-ритма), тогда как рефлексивно-волевой — с проявлениями инактивированности (Азаров, Аминов, 1988).

Как объяснить соотнесенность когнитивных стилей с нейрофизиологическими характеристиками индивидуальности?

Наиболее вероятное объяснение может быть связано с учетом общей структуры деятельности, в которой выделяются ее ориентировочная, исполнительная и контрольная фазы. Соотношение этих фаз в значительной степени зависит от типа высшей нервной деятельности. Тем не менее это объяснение приводит нас к противоречию. Как известно, при слабой нервной системе доминирует фаза ориентировки, что, казалось бы, соответствует характеристикам поленезависимого и рефлективного стилей (именно у лиц с этими стилевыми свойствами наблюдается более сложная, детализированная ориентировка в ситуации). Однако маловероятно, что поленезависимые и рефлективные субъекты имеют слабый тип нервной системы.

Весьма противоречивы результаты исследований, в которых предпринимаются попытки установить связь между ПЗ/ПНЗ и И/Р с интроверсией/экстраверсией. Как правило, выдвигается предположение о том, что ПЗ должна соотноситься с экстраверсией, а ПНЗ — с интроверсией. Действительно, психологические портреты ПНЗ лиц (см. их описание в главе 2) и интровертов поразительным образом совпадают. Однако на уровне корреляционного анализа связи между интроверсией и ПНЗ обнаруживаются далеко не во всех исследованиях.

В чем же дело? Одно из объяснений может быть следующим. Существуют два типа интровертов: типичные (сосредоточенные на собственных побуждениях, целеустремленные, с активной внутренней жизнью) и атипичные (вялые, апатичные, педантичные). Возможно, атипичные интроверты являются полезависимыми, что, естественно, сказывается на величине коэффициентов корреляции в традиционных исследованиях соотношения этих переменных.

Г. Дж. Айзенк полагал, что линия психического развития детей-интровертов выводит их на высокий уровень интеллектуальных способностей, тогда как детей-экстравертов — на высокий уровень социальных способностей. Просматривается явная аналогия с позицией *Г. Уиткина*, который связывал специализацию

полюса ПНЗ с интеллектуальной, а полюса ПЗ — социальной компетентностью.

Согласно Айзенку, экстраверты в ситуации выполнения тестов (например, при прохождении перцептивного лабиринта) склонны работать быстрее, но менее аккуратно. В частности, экстраверты тратят меньше времени на предварительное обследование тестовой ситуации, фактически демонстрируя импульсивный тип поведения. Тогда как интроверты, напротив, склонны к планомерному обдумыванию возможного пути через лабиринт, прежде чем войти в него. Характерно, что при увеличении степени неоднозначности ситуации экстраверты ускоряют, тогда как интроверты, напротив, замедляют темп действий (Eysenk, Eysenk, 1985).

По результатам факторного анализа широкий диапазон эквивалентности (в виде показателя «мало групп») входит в один фактор вместе с такими факторами по опроснику Кеттелла, как «доминантность» (E), «беспечность» (F), «зависимость от группы» (Q_2). То есть «аналитики», судя по этим данным, являются интровертами, а «синтетики» — экстравертами (Шкуратова, 1994).

Представляют интерес связи когнитивных стилей с психодинамическими характеристиками индивидуальности, в том числе с темпераментом (Русалов, Паралис, 1991). Полученные факты свидетельствуют о том, что когнитивно сложные лица обладают большей социальной пластичностью, более высоким социальным темпом и меньшей эмоциональностью в социальной сфере (по показателям опросника В. М. Русалова).

Несомненное участие биологических детерминант в формировании механизмов стилевого поведения отнюдь не исключает столь же несомненное влияние на особенности стилевого поведения социокультурных факторов. В ряде исследований было показано, что отдельные когнитивные стили испытывают влияние культуры. *Дж. Берри* проведено сравнение выраженности ПЗ/ПНЗ стиля у членов африканского племени темне и эскимосов. Факты свидетельствовали, что у эскимосов была выражена ПНЗ, тогда как у африканцев — ПЗ. Различия могут быть обусловлены как

фактором особенностей среды обитания (эскимосы живут в условиях однородной арктической среды, что стимулирует у них развитие ПНЗ стиля поведения, тогда как африканцы живут в условиях богато структурированной тропической среды, что приводит к росту ПЗ), так и фактором ведущей деятельности (эскимосы — охотники, тогда как африканцы преимущественно занимаются сельским хозяйством) (Berry, 1976).

Н. Бердяев в свое время утверждал, что русская душа «ушиблена ширью» (имея в виду огромные пространства российского государства) и потому она не владеет «гением формы» ни в устройстве личной жизни, ни в общественных делах, ни в творчестве. Если он прав, то на уровне межкультурных исследований в российской выборке следует ожидать некоторого сдвига в сторону полезависимости. При этом, однако, россияне, как можно предположить, должны оказаться «мобильными полезависимыми», учитывая некоторые другие особенности национального менталитета («с печки — на подвиг, с подвига — на печку»).

В исследованиях Уиткина было показано, что ПЗ/ПНЗ стиль складывается в раннем детстве под влиянием способа общения с матерью. При доминировании чрезмерной опеки и контроля формируется ПЗ стиль. Если при этом ограничиваются контакты со сверстниками, то рост ПЗ усиливается. Показано также, что ПЗ стиль складывается в условиях как очень большой семьи (вместе живут несколько поколений), так и неполной семьи (состоящей из матери и ребенка) (Witkin, Goodenough, 1977).

В ряде исследований продемонстрировано влияние образования на стилевые характеристики. В частности, отмечается преобладание ПНЗ стиля среди лиц с высшим образованием (Rozestraten, Pottier, 1989). Кроме того, наблюдается рост рефлективности дошкольников и школьников в условиях применения развивающих методов обучения (Бурменская, 1986; Гельфман, Холодная, Демидова, 1993) и т. д.

Таким образом, когнитивные стили являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных (средовых) факторов.

7.2. Когнитивные стили и свойства личности

Как уже неоднократно отмечалось ранее, пафос стилевого подхода заключался в утверждении возможности объяснения личности за счет анализа особенностей организации ее когнитивной сферы (индивидуально-своеобразных способов анализа, структурирования, категоризации, интерпретации, прогнозирования происходящего). Поэтому каждый когнитивный стиль изначально рассматривался в качестве психологической черты высшего порядка, «снимающей» в себе не только когнитивные, но и мотивационные, эмоциональные и другие личностные характеристики. Более того, некоторые авторы рассматривают когнитивные стили (в частности, ПЗ/ПНЗ) как личностное свойство (Селиванов, 1998).

В связи со сказанным представляет интерес обсуждение двух основных вопросов:

- Действительно ли конкретные стилевые параметры связаны с личностными чертами и особенностями социального поведения?
- Если существует достаточно устойчивая эмпирическая картина такого рода связей, то за счет чего когнитивные стили играют столь существенную роль в организации личности и регуляции деятельности?

Один из самых удивительных результатов в области исследований когнитивных стилей заключается именно в факте существования многочисленных и разнообразных связей стилевых параметров с личностными свойствами. Вдумаемся в эту ситуацию! На операциональном уровне для измерения различных когнитивных стилей используются достаточно простые процедуры, ориентированные на выявление, казалось бы, частных индивидуальных различий в познавательной деятельности (скорости нахождения простой детали в сложной фигуре, величины интерференции словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций, опоры на узкие либо широкие категории при понимании происходящего, точности перцептивного сканирования и т. д.). Однако эти частные различия в познавательной деятельности оказываются связанными с широким спектром самых

разных психологических характеристик индивидуальности, начиная с сенсомоторики и заканчивая механизмами психологических защит.

На мой взгляд, сам факт такого рода глубокой внедренности когнитивных стилей в личностную организацию является дополнительным аргументом в пользу предположения об особой роли стилевых свойств в регуляции психической активности.

Поразителен в этом смысле контраст с IQ, который на уровне эмпирических исследований связан с незначительным числом личностных черт и особенностей социального поведения. Напрашивается вывод о том, что величина IQ, определяемая по показателям успешности выполнения традиционных психометрических тестов интеллекта, имеет весьма косвенное отношение к регуляции психической жизни человека. С этой точки зрения стилевые параметры выступают более референтным показателем уровня его интеллектуальной зрелости.

Попробуем рассмотреть и систематизировать имеющиеся данные о связи отдельных когнитивных стилей с особенностями личностных свойств и своеобразием социального поведения представителей соответствующих стилевых полюсов.

Полезависимость/поленезависимость. Поленезависимые лица обнаруживают высокую личную автономность, стабильный образ «Я», низкий уровень интереса к другим людям, устойчивость при внушении, критичность, компетентность и отчужденность (Witkin, Goodenough, 1977). Полезависимость, диагностируемая по тесту «Стержень-рамка», по опроснику Кеттелла соотносится с такими личностными чертами, как общительность, жизнерадостность, зависимость от группы (Cooper, Lyne, 1977). В то же время, если по ТАТ предъявляются картинки, изображающие агрессивные сцены, ПЗ более быстро и непосредственно выражают в своих идеях и переживаниях агрессию. У них более выражена склонность к риску как следствие тенденции избегать ситуации неопределенности. По мнению *И. Г. Скотниковой*, в основе склонности к риску ПЗ лиц лежит стремление как можно быстрее выйти из ситуации неопределенности, которую они не могут переструктурировать или переопределить (Кочетков, Скотникова, 1993).

При выполнении опросника MMPI у ПЗ лиц выше показатели по шкале F, что свидетельствует об их склонности к эксцентричности и преднамеренной симуляции в условиях ответов на заданные вопросы. Характерно, что в группе ПЗ испытуемых отмечается большее количество корреляций между шкалам MMPI по сравнению с группой ПНЗ испытуемых (Либин, 1991). Данный факт является косвенным свидетельством в пользу меньшей артикулированности опыта ПЗ лиц.

Сообщается о соотношении ПЗ/ПНЗ с особенностями моральных суждений. Более высокий уровень моральных суждений, связанный с социальной независимостью, моральным мужеством, склонностью принимать моральные решения относительно социального окружения и т. п., обнаруживают ПНЗ лица (Gibbs et al., 1986), особенно если ПНЗ сочетается с внутренним локусом контроля (Guthrie, 1985).

Что касается поведения в психотравмирующих ситуациях, ПНЗ лица используют защиты, предполагающие активную переработку познавательного опыта (изоляцию, интеллектуализацию, проекцию), тогда как для ПЗ лиц типичным является использование защит, связанных с отвержением эмоциогенного содержания (вытеснения, негативизма). Таким образом, по мнению Уиткина, независимые от поля люди обнаруживают большую способность в контроле исполнительных действий и регуляции аффективных состояний.

Весьма противоречивы данные о связи ПЗ/ПНЗ с тревогой. Уиткин в свое время предположил, что более высокий уровень тревоги должен быть присущ ПЗ лицам в силу менее развитых навыков контроля и менее совершенных защит. Однако на уровне эмпирических исследований эта гипотеза не смогла получить доказательства (Dargel, Kirk, 1973), в том числе и в условиях контроля IQ (Loo, Cauthen, 1976).

В исследованиях К. Гроота тревожность испытуемых-студентов оценивалась по частоте пульса перед выполнением трех вариантов методики на диагностику ПЗ/ПНЗ. Была получена криволинейная зависимость между уровнем тревожности и показателями выполнения указанных тестов, т. е. поленезависимость

соответствует среднему уровню тревожности. Любопытно, что группа полезависимых включала как низко-, так и высокотревожных испытуемых (Groot, 1984).

На мой взгляд, эти результаты демонстрируют эффект «расщепления» полюсов ПЗ и ПНЗ, но уже с точки зрения различий представителей соответствующих субгрупп по показателям уровня тревоги. Средний уровень тревожности, по-видимому, в первую очередь показывает субгруппа «мобильных ПНЗ» (не исключено, что субгруппа «фиксированных ПНЗ», напротив, будет отличаться высоким уровнем тревожности). Среди ПЗ испытуемых низкий уровень тревожности, вероятнее всего, показывают «мобильные ПЗ», тогда как высокий — «фиксированные ПЗ». Таким образом, невозможность получить теоретически ожидаемую зависимость между ПЗ/ПНЗ и уровнем тревоги обусловлена неадекватной стратегией корреляционного исследования выборки в целом, тогда как при учете четырех стилевых субгрупп связи этого стилевого параметра с тревогой могли бы обозначиться, как можно предположить, более отчетливо.

Доказательством вышесказанному являются результаты исследований *Е. В. Головиной*, в котором ПЗ/ПНЗ соотносилась с показателями личностной уверенности (последняя измерялась с помощью опросников В. Г. Ромека, В. Б. Высоцкого и шкалы «Принятие себя» из методики социально-психологической адаптации Роджерса и Даймонда) с учетом феномена «расщепления» полюсов данного когнитивного стиля. Факты свидетельствуют, что все три показатели личностной уверенности значимо положительно связаны с дополнительным показателем имплицитной обучаемости при выполнении теста «Включенные фигуры». То есть мобильные ПНЗ и мобильные ПЗ испытуемые — сравнительно с фиксированными ПНЗ и фиксированными ПЗ — чувствуют себя более уверенно, у них выше самооценка, своих знания и умения они оценивают как более эффективные. При этом основной показатель теста «Включенные фигуры» (среднее время нахождения простой фигуры в сложной») значимо связан только с показателем уверенности по опроснику Ромека: ПНЗ лица более уверены в себе (Головина, 2004).

Пожалуй, наиболее ярко этот когнитивный стиль проявляется в сфере общения. Многократно отмечался более высокий уровень потребности в общении у ПЗ лиц, что, в частности, проявлялось в увеличении частоты контактов. ПНЗ дети в детском саду предпочитают одинокие игры. Среди спортсменов, занимающихся групповыми видами спорта, больше ПЗ лиц по сравнению с теми, кто занимается индивидуальными видами спорта. При описании ПНЗ лиц другие люди, как правило, используют «жесткий» язык, оценивая их как требовательных, амбициозных, властолюбивых, нечутких и т. п., тогда как при описании ПЗ лиц — «мягкий» язык, описывая их как дружелюбных, теплых, внимательных и т. п.

Весьма отчетливо своеобразие представителей полюсов данного когнитивного стиля проявляется в особенностях межличностного взаимодействия в условиях учебной деятельности. Так, ПЗ учителя ориентируются на межличностные контакты, любят дискуссионные форму обучения, тогда как ПНЗ учителя сохраняют дистанцию с учениками и предпочитают лекционные формы обучения. Когда полюса когнитивного стиля преподавателя и студента совпадают, они описывают друг друга более позитивно, давая друг другу более высокую оценку («сообразительные», «творческие» и т. п.), т. е. мы в очередной раз имеем подтверждение житейской максимы «нам нравятся те, кто похож на нас».

При опросах подростки и взрослые мужчины предпочитают ПЗ женщин и ПНЗ мужчин. Однако в реальной жизни оценки могут удивительным образом меняться. В одном из исследований выявлялся уровень удовлетворенности брачными отношениями семейных пар при исходной гипотезе, что общение с ПЗ партнером будет вызывать более положительно оцениваться другим партнером. Однако оказалось, что мужчины, женатые на ПЗ женах, отличались низкой удовлетворенностью своими брачно-семейными отношениями (Sabatelli, 1983).

Особый интерес представляют данные об эффективности срабатываемости в ситуации решения задач парами, состоящих из представителей разных полюсов данного когнитивного стиля. По данным *Г. Уиткина* и *Д. Гуднау*, наилучших результатов

при выработке совместного компромиссного решения добивались пары полезависимых (95% случаев разрешения конфликта), на втором месте оказались гетерогенные пары (82%) и на третьем — поленезависимые пары (65%) (Witkin, Goodenough, 1977). Противоположные данные были позже сообщены П. Н. Ивановым. В эксперименте, в котором один испытуемый описывал графическое изображение, а другой, основываясь на этих описаниях, должен был идентифицировать исходное изображение, самыми эффективными оказались поленезависимые пары (92% правильных опознаний), второе место заняли гетерогенные пары (75%) и третье место — полезависимые пары (56%) (Иванов, 1985).

Следовательно, можно поставить под вопрос представление о ПЗ лицах, как социально эффективных. По-видимому, все социально-полезные качества полезависимых лиц (дружелюбие, тактичность, обаяние и т. д.) нельзя рассматривать как проявление их социальной компетентности, поскольку они скорее являются средством компенсации своей когнитивной несостоятельности. И не будет ли верным обратное утверждение: личностные качества поленезависимых лиц (индивидуалистичность, холодность, эмоциональная замкнутость, критичность и т. д.) являются следствием их когнитивной состоятельности, обнаруживающей себя в способности к более полному и артикулированному отражению происходящего.

Фактически, базовое различие между ПЗ и ПНЗ субъектами заключается в особенностях их информационно-поисковых стратегий: ПЗ используют другого человека как средство разрешения проблемных ситуаций — отсюда повышенная потребность в кооперативных и аттрактивных формах общения, тогда как ПНЗ субъекты опираются на свой собственный опыт, предпочитая самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения.

В ряде исследований обсуждается связь ПЗ/ПНЗ с психотерапевтической практикой (Witkin, 1965; Witkin, Goodenough, 1982). Так, пациент выражают большую удовлетворенность лечением, если психотерапевт имеет сходный с ним когнитивный стиль. Однако сходство стилей не влияет на эффективность

лечения. При этом работа с ПЗ пациентами требует большего объема воздействия, так как они либо много говорят не по существу, либо ограничиваются краткими репликами, демонстрируя склонность соглашаться с любой инициативой психотерапевта.

Психотерапевты с ПНЗ стилем предпочитают директивно-инструктивный или пассивно-наблюдательный тип общения с пациентом, тогда как ПЗ психотерапевты — различные формы эмоционального контакта.

Отмечается, что ПЗ/ПНЗ изменяется в ходе психотерапии. Практика показала, что в наибольшей степени изменяют свои установки и тип поведения ПНЗ пациенты (для них выше вероятность смещения к полюсу ПЗ, поскольку они с большей легкостью усваивают поведенческие навыки, типичные для ПЗ людей).

В стилевом подходе всегда подчеркивалось, что разные полюса определенных когнитивных стилей связаны не со степенью психопатологии (и не со склонностью к психопатологии), а с ее формой.

Так, при шизофрении среди депрессивных больше больных с ПЗ стилем, среди параноидальных — с ПНЗ стилем. Характерно, что ПНЗ лица имеют фобию инкорпорации (объединения): они борются за сохранение дистанции между собой и группой, поскольку участие в работе группы, как им кажется, угрожает их самооценке. Напротив, ПЗ лица имеют фобию одиночества, поскольку они считают, что именно изоляция угрожает их самооценке (Witkin, 1965; Witkin, Goodenough, 1982).

Узость/широта диапазона эквивалентности. Узкий диапазон эквивалентности связан с повышенной тревогой, причем тревожность «аналитиков» в первую очередь является следствием их недоверчивости, настороженности, центрированности на собственном «Я»: величина коэффициентов корреляции между показателями «количество групп» и «максимальное число объектов в группе» (при сортировке слов) и фактором L «доверчивость/подозрительность», по Кеттеллу, составляет 0,60 и –0,66 соответственно при P = 0,01. Следует отметить, что фактор L обычно интерпретируют как склонность к психологической защите (Холодная, 1990а).

Далее, у «аналитиков» преобладают эмоции страха, тогда как у «синтетиков» — эмоции гнева (Палей, 1982). Напомним, что тревога и страх относятся к астеническим (пассивным) переживаниям, а гнев — к стеническим (активным) переживаниям. Наконец, узкий диапазон эквивалентности положительно связан с фактором самоконтроля (Q_3) и отрицательно — с фактором самодостаточности (Q_2) по опроснику Кеттелла. Иными словами, «аналитики» стараются хорошо выполнять социальные требования и ориентированы на социальное одобрение (Шкуратова, 1994).

Полюс широты диапазона эквивалентости (показатель «количество групп») обнаруживает отрицательную корреляционную связь с уровнем уверенности в себе (по показателям опросника Ромека и Высоцкого): склонность строить целостную картину происходящего с использованием обобщенных категорий является залогом большей личностной уверенности в собственных силах (Головина, 2004).

Ригидность/гибкость познавательного контроля. Лица с ригидным контролем оценивают себя как возбудимых, чувствительных и лабильных, они менее помехоустойчивы (при необходимости запоминать при шуме результаты у лиц с высокой интерференцией ухудшаются, тогда как у лиц с низкой интерференцией могут даже улучшаться). К этому можно добавить, что эффект интерференции положительно связан с нейротизмом (Helode, 1982).

Кроме того, ригидные лица демонстрируют меньше терпения в ситуации препятствия, возникающего по ходу выполнения деятельности и одновременно более высокий уровень стремления преодолеть это препятствие (Wardell, Royce, 1978). Таким образом, данный когнитивный стиль проявляется в условиях «препятствия цели», что позволяет говорить о включенности в его структуру мотивационного компонента.

Нетолерантность/толерантность к нереалистическому опыту. Нетолерантные к нереалистическому опыту лица, по-видимому, в силу своей неготовности принимать информацию, противоречащую их исходным ожиданиям, знаниям и установкам, отличаются более высоким уровнем тревоги. Напротив,

чем в большей мере разум отличается открытостью в точки зрения готовности строить объективированные репрезентации эмоционально трудных ситуаций, тем ниже тревожность (цит. по: Ausubel, 1968).

Фокусирующий/сканирующий контроль. Узкие сканировщики в ситуации стресса используют такие психологические защиты, как подавление и отрицание (в виде отказа от принятия травмирующего опыта либо его искажения). Иными словами, в психотравмирующей ситуации наблюдается деструкция ментальных репрезентаций в сторону роста их субъективации. Широкие сканировщики при восприятии эмоциогенной ситуации ориентированы на фиксацию ее объективных деталей, а не на свои субъективные впечатления о ситуации (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959).

Импульсивность/рефлективность. В исследовании *Дж. Блока, Дж. Г. Блока* и *Д. Харрингтона* личностные черты представителей этого когнитивного стиля определялись с учетом четырех стилевых субгрупп (Block, Block, Harrington, 1974). Психологические портреты школьников, полученные на основе результатов опросников, наблюдений и т. д., выглядят следующим образом.

Импульсивные (быстрые/неточные): тревожные, сензитивные, уязвимые, при стрессе ригидны и стереотипны, не склонны к юмору, не популярны среди сверстников, сомневаются в себе.

Быстрые/точные: интеллектуальные, популярные среди сверстников, энтузиасты, уверенные в себе, рациональные, энергичные в решении проблем, независимые.

Рефлективные (медленные/точные): рассудительные, спокойные, тактичные, вызывающие доверие, смышленые и компетентные, находятся в хорошем контакте со сверстниками, послушные, с неохотой отстаивают свои права, с уверенностью смотрят на происходящее.

Медленные/неточные: агрессивны, склонны к соперничеству, плохо предвосхищают последствия, испытывают трудности в сдерживании своих желаний и подчинении нормативным ограничениям, эгоцентричны, относительно живые и раскованные, склонны непосредственно реагировать на конфликты.

Добавим к этому, что по показателям Детского Калифорнийского опросника у медленных/неточных — сравнительно с другими субгруппами — самый низкий уровень способности контролировать свои аффективно-мотивационные состояния и экспрессивное поведение, тогда как у медленных/точных — самый высокий (Block, Block, Harrington, 1974).

Нельзя не заметить, что испытуемые, находящиеся на разных полюсах измерения «когнитивный темп» и имеющие радикально разные его количественные показатели — быстрые/неточные и медленные/неточные — тем не менее, обнаруживают явное сходство, позволяющее отнести их поведение к импульсивному типу. Аналогично, быстрые/точные и медленные/точные, опять же находясь на противоположных полюсах этого измерения, тем не менее, схожи между собой по своим личностным проявлениям, фактически демонстрируя рефлективный (точнее, контролируемый) тип поведения.

По своему психологическому смыслу полюс импульсивности идентичен своего рода «временно́й близорукости», или недостаточному вниманию к будущему (Jones, 1997), что лишний раз подчеркивает связь этого когнитивного стиля с личностными факторами. В частности, импульсивность как личностная черта в ряде исследований определяется как тенденция выбирать любое непосредственное вознаграждение, отказываясь при этом от более значимого, но отдаленного по времени вознаграждения.

В последние годы интерес к проблеме импульсивности резко возрос в связи с ее трактовкой как источника делинквентного поведения и агрессивности. Однако в большинстве исследований сообщается об отсутствии связи когнитивного стиля импульсивность/рефлективность, измеренного с помощью методики Кагана, с различными поведенческими измерениями импульсивности (естественным темпом обведения кругов, особенностями восприятия времени и т. д.), а также аспектами реального асоциального поведения. Напротив, если импульсивность измеряется как личностная черта с помощью опросников, то связь с проявлениями реального асоциального поведения, как правило, имеет место (цит. по: Wingrove, Bond, 1997).

Более того, отмечается отсутствие связи между измерением импульсивности/рефлективности учащихся (по методике Кагана) и оценками их реальной импульсивности учителями (Carrillo-ge-la-Pena, Otero, Romero, 1993). Столь странные результаты можно объяснить по-разному.

Во-первых, подсчет линейных корреляций между показателями импульсивности/рефлективности и другими поведенческими переменными (в том числе особенностями социального поведения) не раскрывает действительной основы их соотношения в силу существования феномена «расщепления» полюсов стилевой оси. Напомним, что в исследовании *Дж. Блока, Дж. Г. Блока* и *Д. Харрингтона*, построенного с учетом четырех стилевых субгрупп школьников, соотношение этого когнитивного стиля с учебным и социальным поведением было радикально иным у представителей одного и то же полюса (Block, Block, Harrington, 1974).

Во-вторых, можно предположить, что импульсивность — это многомерное качество, по-разному проявляющееся на когнитивном, поведенческом и социальном уровнях. При этом, однако, отсутствие прямых соотношений между когнитивно-стилевой и поведенческой импульсивностью может иметь очень простое объяснение: люди, которые знают о своей импульсивности, стараются ее не проявлять.

Конкретная/абстрактная концептуализация. Рассматриваемый когнитивный стиль наиболее ярко обнаруживает себя в различиях социальных ориентаций людей.

О. Харви, Д. Хант и *Х. Шродер* выделили четыре структурных уровня организации понятийной системы в зависимости от степени дифференциации и интеграции понятий, или меры ее «концептуальной сложности» (см. их описание в главе 1). Этим четырем уровням «концептуальной сложности» соответствуют разные социальные ориентации:

I уровень — положительная ориентация на социальные референты (например, авторитет родителей, власть, религиозные или другие конвенциональные ценности), доброжелательность, конформный тип поведения (полюс «конкретности»);

II уровень — отрицательная ориентация относительно тех же самых социальных референтов, сопротивление социальным нормам поведения, активное неприятие авторитетов, проявления агрессии и негативизма (промежуточная позиция на стилевой оси на полюсе «конкретности»);

III уровень — ориентация на дружеские (аттрактивные) отношения с другими людьми как попытка избавиться от чувства одиночества и страха социальной изоляции, развитые навыки манипулирования партнерами по общению (промежуточная позиция на стилевой оси полюса «абстрактности»);

IV уровень — ориентация на собственный внутренний опыт в понимании происходящего, независимость и самодостаточность, оценка других людей на основе учета их компетентности (полюс «абстрактности») (Harvey, Hunt, Schroder, 1961).

Когнитивная простота/сложность. Изучение этого стилевого параметра, как правило, ограничивается сферой общения. Отмечается, что при исследовании студентов когнитивно сложные испытуемые являются в основном экстравертами. Опять же на студенческой выборке было показано, что наибольшую когнитивную сложность имели тревожные и эмоциональные студенты (цит. по: Шкуратова, 1994). Аналогично продемонстрирована склонность когнитивно сложных студентов к манипулятивным формам общения, а также коммуникативной и личностной тревоге (Кочарян, 1986).

В то же время имеются данные, согласно которым когнитивно сложные работники рассматриваются коллегами как более способные к пониманию партнеров по общению. Когнитивно сложные оценивают себя и других людей более критично, отмечая больше различий между собой и своими знакомыми. Напротив, когнитивно простые более позитивно оценивают себя и своих знакомых, в большей мере подчеркивая свое сходство с ними (Шкуратова, 1994).

Любопытными представляются результаты исследований, согласно которым между показателями когнитивной простоты/сложности и временем пребывания в домах поддержки для алкоголиков существует криволинейная связь. Так, когнитивно

простые лица не могут оставаться в этих домах более 7 недель и уходят оттуда. Однако и «долгожители» (срок пребывания свыше 20 недель) также преимущественно являются когнитивно простыми (Orford, 1974). Ранний уход когнитивно простых лиц автор объясняет их социальной некомпетентностью, следствием чего являются частые межличностные конфликты. «Долгожительство» же объясняется социальной неадекватностью когнитивно простых.

Объяснение, как можно видеть, традиционное, и поэтому противоречивое. В действительности в данном случае можно говорить о феномене «расщепления» полюса когнитивной простоты на поведенческом уровне: по-видимому, существует два разных типах «когнитивно простых» людей: одни — бунтуют против условий жизни в интернате (возможно, это субгруппа «обобщающих»), тогда как другие — смиряются с ними (субгруппа «когнитивно простых»).

По данным *А. Л. Южининовой*, когнитивно сложные студенты вступают в конфликтные отношения с неприятными им членами студенческой группы в 4% случаев, в то время как когнитивно простые — в 20% (Южанинова, 1990). Не исключено, что низкая конфликтность когнитивно сложных объясняется тем обстоятельством, что часть из них (субгруппа «компартментализаторов») отличается склонностью к манипулятивным формам общения и сокрытию собственных агрессивных состояний.

Таким образом, хотя эмпирически зафиксированные связи между отдельными когнитивными стилями и различными личностными свойствами отличаются пестротой и определенного рода противоречивостью, тем не менее эти связи существуют, более того, выраженность определенных полюсов когнитивных стилей соотносится с проявлениями личностного роста.

В этой связи представляется весьма характерным высказывание *Г. Уиткина* относительно того, что в наборе характеристик, трактуемых как проявление менее или более высокого уровня психологической дифференциации, особую роль играют именно свойства когнитивной сферы. Это обстоятельство, по его мнению, «...частично объясняет, почему исследование когнитивного

функционирования в последние годы все в большей мере служит основой для понимания организации и функционирования индивидуальности» (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, Karp, 1974, p. 383).

Д. Уордел и *Дж. Ройс* попытались использовать феноменологию когнитивных стилей как основу теории индивидуальности (Wardell, Royce, 1978). На их взгляд, хотя когнитивные стили рассматриваются преимущественно в контексте познания, они тем не менее в снятом виде содержат в себе элементы аффективных состояний. Когнитивные стили, таким образом, выступают как высокоорганизованные черты в том смысле, что именно они определяют способ, которым в индивидуальном поведении связываются познавательные способности и эмоциональные свойства личности. Уордел и Ройс описали три «общих стиля» — рациональный, эмпирический и метафорический, — каждый из которых характеризуется определенным балансом когнитивных и эмоциональных компонентов опыта (см. классификацию стилей Д. Уорделла и Дж. Ройса в главе 3).

Рациональный стиль предполагает одновременное развитие концептуальных способностей (вербальные способности, способность к рассуждению) и эмоциональной независимости (личная автономия, беспристрастность), эмпирический стиль — перцептивных способностей (способность к визуализации, память) и проявлений интро/экстраверсии (общее сдерживание, социальное сдерживание), метафорический стиль — символических способностей (способность к порождению новых образов и беглость идей) и эмоциональной возбудимости (разнообразие эмоциональных переживаний, тревожность).

В итоге была предложена модель интегрированной индивидуальности, в рамках которой стили рассматриваются как посредники, объединяющие когнитивные и эмоциональные свойства субъекта. Стилевая система выступает в качестве интегратора когнитивной и аффективной сфер, оказывая тем самым влияние на такие свойства индивидуальности, как Образ мира, Образ-«Я» и стиль жизни (Wardell, Royce, 1978) (рис. 14).



Рис. 14. Модель интегрированной индивидуальности, по Д. Уорделлу и Дж. Ройсу (Wardell, Royce, 1978)

По-видимому, эмпирические и теоретически постулируемые связи отдельных стилевых параметров с различными личностными чертами и особенностями социального поведения могут быть объяснены с учетом природы когнитивных стилей, связанной со сформированностью механизма непроизвольного интеллектуального контроля (в виде широты и интенсивности перцептивного сканирования, учета и структурирования контекста, имплицитной обучаемости, подключения к процессу переработки информации системы понятий разной степени обобщенности, оперативного изменения когнитивных схем под влиянием

необычной информации, регуляции меры участия аффективного опыта в актах познавательного отражения и т. д.).

Таким образом, когнитивные стили как метакогнитивные способности характеризуют, во-первых, способность к построению объективированных ментальных репрезентаций происходящего и, во-вторых, способность к саморегуляции собственных аффективных состояний. Соответственно, мера выраженности стилевых характеристик, как можно предположить, определяет потенциал объективации в оценках, суждениях, позициях и поступках человека — именно поэтому когнитивные стили оказываются связанными со столь широким спектром личностных черт и особенностей социального поведения.

7.3. Эмпирическое исследование связей когнитивных стилей с познавательной направленностью личности

Методы исследования

Задача данного исследования заключалась в изучении соотношений между определенными когнитивными стилями и личностными чертами, характеризующими особенности познавательной направленности (на примере интерпретации отдельных объектов и ситуаций фрустрации).

В *третьей серии* исследований (часть результатов по данной серии, в которой участвовало 27 испытуемых-студентов, приведена в главах 3 и 4) использовались методики для выявления четырех основных когнитивных стилей, а также методики на выявление особенностей познавательной направленности личности (методика «Волшебник» и методика Розенцвейга).

Методики на выявление когнитивных стилей:

1) полезависимость/поленезависимость (ПЗ/ПНЗ) — методика «Включенные фигуры», индивидуальный вариант; показатель — скорость нахождения простой фигуры в сложной;
2) узость/широта диапазона эквивалентности (УДЭ/ШДЭ) — методика «Свободная сортировка объектов» (в двух вари-

антах: сортировка карточек со словами и расположенными в случайном порядке наборами точек); показатели — количество выделенных групп;

3) импульсивность/рефлективность (И/Р) — методика «Сравнение похожих рисунков»; показатели — время первого ответа (с) и количество ошибок;
4) ригидность/гибкость познавательного контроля (Р/Г) — методика «Словесно-цветовая интерференция»; показатели — величина интерференции, $(T_3 - T_2)$, (с) и мера координации сенсорно-перцептивных и словесно-речевых реакций (T_2/T_1).

Методика «Волшебник», позволяющая выявить особенности индивидуальной познавательной направленности (меру субъективированности/объективированности индивидуальных ментальных репрезентаций в условиях интерпретации разнородных объектов). Идея методики принадлежит французской исследовательнице *Ж. Руайан*.

◆ Испытуемому предъявляется инструкция следующего содержания: «Представьте себе, что вы — волшебник и что вы можете по своему желанию превратиться во что угодно. Например, в какое животное вы хотели бы превратиться? Почему?» и т. д. Всего предъявлялось 8 позиций: животное, предмет домашнего обихода, растение, инструмент, сооружение, часть дома, мебель, природный материал. Все 8 позиций реализовывались сначала в положительном варианте («во что хочу превратиться»), а затем — в отрицательном («во что не хочу превратиться»).

Показатели:

а) процентное соотношение ответов объектной направленности (ответы типа «хочу быть.., так как данный объект обладает определенными качествами, деталями, возможностями»);
б) процентное соотношение ответов субъективно-личной направленности (ответы типа «хочу быть.., так как определенным образом отношусь к данному объекту либо смогу решить с его помощью какие-либо свои проблемы»);
в) ответы функциональной направленности (ответы типа формальной констатации полезности, важности данного объекта).

Методика Розенцвейга, позволяющая выявить особенности индивидуальной познавательной направленности в условиях реагирования на фрустрирующую ситуацию.

◆ Показатели (оценки ответов испытуемых по критериям направленности и типа реакции на фрустрирующие ситуации, в %): *по направленности реакции* — 1) экстрапунитивные (E); 2) интрапунитивные (I); 3) импунитивные (M); *по типу реакции* — 1) препятственно-доминантные (OD); 2) самозащитные (ED); 3) разрешающие (NP).

Есть основания полагать, что направленность и тип реакций испытуемых зависят от особенностей восприятия и понимания фрустрирующей ситуации. Возможность такого толкования показателей методики Розенцвейга подтвердил Дж. Брунер на примере анализа интрапунитивных реакций. Так, он писал, что «...содержание понятия интрапунитивности можно рассматривать как характеристику тех гипотез, с которыми индивид подходит к ситуации фрустрации. Он склонен оценивать неопределенную информацию как подтверждающую его собственную вину. Чем выше степень интрапунитивности, тем меньше соответствующей информации требуется для подтверждения собственной виновности» (Брунер, 1977, с. 102).

Таким образом, основные показатели этой методики, наряду с их традиционным толкованием, косвенно позволяют судить о степени закрытости/открытости ментальных репрезентаций в зависимости от характера интерпретации эмоциогенных ситуаций. О неприятии содержания ситуации (субъективированной форме ее отражения) свидетельствуют, с одной стороны, преобладание препятственно-доминантных реакций (внимание испытуемого при этом приковывается к факту фрустрирующего воздействия, однако ситуация препятствия воспринимается либо в искаженном виде как благо, либо наличие фрустрирующего фактора игнорируется по типу «ничего страшного не произошло») и, с другой стороны, интрапунитивные реакции (восприятие ситуации оказывается направленным на самого себя с подчеркиванием своей виновности).

Напротив, о принятии всей полноты информации о ситуации (объективированной форме ее отражения) свидетельствует преобладание экстрапунитивных, самозащитных и разрешающих реакций (т. е. тех реакций, которые связаны с осознанием ситуации как фрустрирующей, свободным выражением своего осуждения происходящего с открытым проявлением соответствующих эмоций, а также с ориентацией на поиск средств разрешения конфликта).

Результаты и обсуждение

В таблице 25 приводятся коэффициенты корреляции (по Спирмену) традиционных показателей основных когнитивных стилей с показателями методики «Волшебник» и методики Розенцвейга.

Как можно видеть из таблицы 25, преобладание объектной познавательной направленности при выполнении методики «Вол-

Таблица 25

Коэффициенты показателей когнитивных стилей с показателями методики «Волшебник» и методики Розенцвейга

Показатели методики «Волшебник» и методики Розенцвейга	ПЗ/ПНЗ	УДЭ/ШДЭ		И/Р		Р/Г	
	скорость нахождения простой фигуры в сложной	количество групп (слова)	количество групп (точки)	время первого ответа	количество ошибок	величина интерференции $T_3 - T_2$	T_2/T_1
Объектная направленность	.21	–.43*	–.21	.20	–.46*	.02	.07
Субъективно-личная направленность	.06	.21	.04	–.09	.29	.23	–.21
Функциональная направленность	–.25	.48*	.30	.08	.15	.01	.14
E	–.10	–.51**	–.30	.11	–.35	.14	–.28
I	.27	.44*	.43*	–.11	.40*	.13	.17
M	–.20	.40*	.13	.07	.08	–.25	.28
OD	.25	.71***	.53**	–.04	.42*	.01	.32
ED	–.04	–.53**	–.21	.01	–24	.13	–.28
NP	–.40*	–.26	.26	.14	.21	.03	.12

Примечание. Знак « * » характеризует уровень значимости соответствующих коэффициентов корреляции: * — P = 0,05; ** — P = 0,01; *** — P = 0,001; нули опущены.

шебник» предполагает использование более широких категорий, а также более высокую точность перцептивного сканирования (проявление рефлективности).

Что касается выполнения методики Розенцвейга, то для поленезависимых испытуемых характерна ориентация на поиск средств разрешения конфликта (в виде типа реакций NP). В свою очередь, лиц, склонных использовать узкие категории, по критерию направленности реакций отличает минимизация признания и осуждения фактора фрустрации (Е), восприятие фрустрирующей ситуации через призму своего «Я» (I) и склонность к ее нейтрализации (М); по критерию типа реакций — фиксированность на фрустрирующем факторе (OD) и избегание открытого эмоционального реагирования на фрустрирующее препятствие (ED). Характерно, что большая часть значимых связей по стилю УДЭ/ШДЭ приходится на процедуру сортировки слов, что является дополнительным аргументом в пользу особой роли способности к понятийному обобщению относительно построения объективированных ментальных репрезентаций происходящего. Проявления импульсивности (при росте показателя «количество ошибок») сочетаются с восприятием фрустрирующей ситуации через призму своего «Я» (I) и фиксированностью на фрустрирующем факторе (OD).

Более детальный анализ результатов методики Розенцвейга по группе «аналитиков» (полюс узкого диапазона эквивалентности) и группе «синтетиков» (полюс широкого диапазона эквивалентности) дает следующую картину распределения индивидуальных реакций (в процентном соотношении) с указанием векторов преимущественного реагирования (рис. 15).

Как можно видеть, у «аналитиков» (лиц, находящихся на полюсе узкого диапазона эквивалентности) вектор реагирования приходится главным образом на секторы I/OD и M/OD, захватывая сектор E/ED (т. е. их реакции построены по парадоксальному типу: будучи прикованными к препятствию, они в то же время склонны его игнорировать и блокировать свое действительное отношение к сложившейся ситуации). У «синтетиков» (лиц, находящихся на полюсе широты диапазона эквивалентности)

вектор реагирования приходится на секторы E/ED и E/NP, т. е. они склонны признавать наличие фрустрирующего фактора, более открыто проявлять свои переживания (гнев, раздражение, агрессию), пытаясь в то же время найти способы разрешения конфликтной ситуации. В сущности, эти различия в направленности и типе реакций свидетельствуют о мере закрытости/открытости индивидуальных ментальных репрезентаций относительно эмоциогенного содержания фрустрирующей ситуации, что проявляется в степени и характере эмоциональной вовлеченности человека в ее восприятие и понимание.

Для варианта сортировки точек

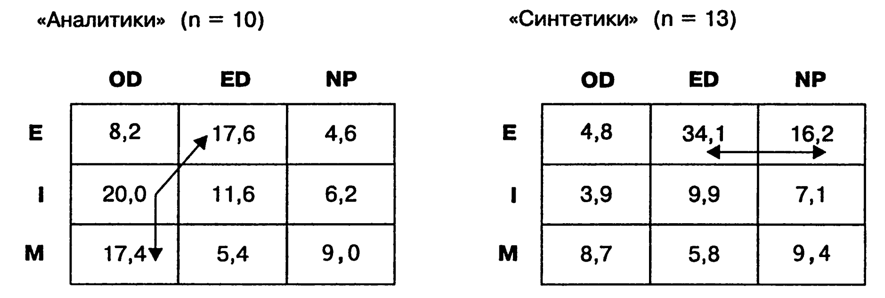
«Аналитики» (n = 11)

	OD	ED	NP
E	7,4	20,5	7,2
I	13,8	12,4	6,8
M	15,7	6,8	9,3

«Синтетики» (n = 9)

	OD	ED	NP
E	4,2	28,1	15,4
I	3,9	11,6	7,2
M	11,9	5,8	11,9

Для варианта сортировки слов



«Аналитики» (n = 10)

	OD	ED	NP
E	8,2	17,6	4,6
I	20,0	11,6	6,2
M	17,4	5,4	9,0

«Синтетики» (n = 13)

	OD	ED	NP
E	4,8	34,1	16,2
I	3,9	9,9	7,1
M	8,7	5,8	9,4

Рис. 15. Распределение ответов по направленности и типу реакций по методике Розенцвейга в группах «аналитиков» и «синтетиков» при сортировке наборов точек и слов (%)

Полученные результаты свидетельствуют, что определенные полюса когнитивных стилей, в частности, проявления поленеза-

висимости, рефлективности и широты диапазона эквивалентности обеспечивают возможность более объективированных форм познавательного отражения (в виде объектной познавательной направленности индивидуальных ментальных репрезентаций и их открытости эмоциогенному опыту). Таким образом, когнитивные стили — в полном соответствии с исходной идеологией стилевого подхода — отвечают за построение реалистической (объективированной) ментальной «картины события» и регуляцию аффективных состояний с точки зрения их влияния на процесс познавательного отражения.

7.4. Объяснение причин индивидуального поведения в контексте стилевого подхода

Указанные выше функции стилевых свойств — их участие в построении объективированных ментальных репрезентаций происходящего и контроль состояний потребностно-аффективной сферы — сближают когнитивные стили с феноменологией интеллекта, в частности, с такими базовыми явлениями в структуре интеллектуальной деятельности, как «объективация» (Д. Узнадзе) и «децентрация» (Ж. Пиаже).

Д. Н. Узнадзе, как известно, выделял два плана поведения человека с качественно различными механизмами, лежащими в их основе. Импульсивное поведение, по его словам, протекает под знаком полной зависимости от условий внутренней и внешней среды (актуальной потребности и требований ситуации). Такого рода поведение является функцией установки. В основе же поведения, предполагающего осознанный и произвольный контроль за ходом собственной деятельности, лежит механизм объективации. Объективация — это «...специфический акт, обращающий включенный в цепь деятельности человека предмет или явление в специальный, самостоятельный объект его наблюдения» (Узнадзе, 1966, с. 255). Таким образом, явление объективации характеризуется, во-первых, направленностью сознания на определенные аспекты действительности и, во-вторых, включенностью познавательной активности, ориентированной на их

изучение. Акты объективации не только играют центральную роль в становлении интеллектуальных способностей, но, более того, «...вся система психической жизни человека должна стать иной — она должна совершенно перестроиться, если лишить ее способности объективации» (Узнадзе, 1966, с. 306).

Для *Ж. Пиаже* решение вопроса об условиях объективности познавательного отражения также выступает в качестве важнейшего в его теории интеллекта. Отличительным признаком интеллектуального роста является способность к децентрации: возможность одновременно принимать во внимание некоторое множество аспектов ситуации, а также воспроизводить ее характеристики независимо от собственной эгоцентрической позиции. Посредством децентрации человек в своих познавательных контактах с миром достигает объективности суждений и оценок, подвижно и гибко охватывая как единое целое значительную область реальности и учитывая соотнесенность различных точек зрения на происходящее (Пиаже, 1969).

Трактовка когнитивных стилей как метакогнитивных способностей — в качестве таковых их можно трактовать с учетом феномена «расщепления» стилевых полюсов — позволяет подключить проблематику когнитивных стилей к обсуждению острейшего вопроса в психологии личности: что является причиной индивидуального поведения.

Уже несколько десятилетий идут ожесточенные споры между сторонниками личностного и ситуационного подходов в объяснении поступков человека. Первые считают, что причиной поведения являются личностные черты (поэтому нужно измерять эти черты с помощью опросников и предсказывать соответствующие им особенности поведения). Вторые утверждают, что поступки человека определяются ситуационными факторами, поэтому, комбинируя характеристики ситуации, можно заставить человека поступить вопреки своим личностным чертам (аттитюдам).

Представители теории ситуационной детерминации поведения ссылаются, как правило, на ставшие классическими исследование *Р. Лапьера* и «тюремный эксперимент» *Ф. Зимбардо.* Лапьер путешествовал по США вместе с супружеской парой

китайских студентов, останавливаясь в отелях, обедая в ресторанах. Полгода спустя Лапьер разослал в учреждения, которые они посетили, письма с вопросом, не могли бы хозяева отелей и ресторанов принять семью китайского происхождения в качестве гостей. Ответы (за одним исключением) оказались совершенно однозначными: «Нет, не можем» (LaPierre, 1934).

Ф. Зимбардо отобрал 20 совершенно психически здоровых молодых людей-добровольцев для участия в двухнедельной игре. Молодых людей поместили в «тюрьму» (специально оборудованный подвал факультета психологии Стэнфордского университета), где их в случайном порядке разделили на две группы — «заключенных» (их одели в специальные робы с номерами) и «охрану» (этих одели в униформу, выдали темные очки и наручники). Обе группы получили самые общие инструкции: «заключенные» должны были подчиняться правилам, а «охрана» — поддерживать порядок и предупреждать побег. Через шесть дней Зимбардо был вынужден прервать эксперимент, так как испытуемые приняли свои тюремные роли всерьез: «охранники» стали проявлять немотивированную жестокость, а «заключенные» — гипертрофированную покорность (Zimbardo, 1969; Haney, Zimbardo, 1973).

Эти исследования позволили сделать следующие выводы:

- во-первых, ситуация всем множеством ее аспектов настолько сильно действует на человека, что он, часто даже не замечая того, начинает вести себя в соответствии с требованиями ситуации;
- во-вторых, вводя и постепенно дозируя элементы ситуационного воздействия, можно почти наверняка заставить человека поступать строго определенным образом.

Общее заключение о решающей роли ситуационных факторов выглядело бы вполне убедительным, если бы не одно «но». В экспериментах с «дозированием» ситуационных воздействий большая часть испытуемых действительно демонстрирует ситуационно зависимое поведение, однако поведение остальных примерно 20 % испытуемых не вписывается в ситуационные требования.

Например, в типичном эксперименте на выявление «эффекта ореола» дети в классе оценивали учителя под влиянием предварительно заданного его образа либо как «теплого», либо как «холодного» человека. В оценках большинства детей образ реального учителя выстраивался под влиянием искусственно сконструированного ситуативного фактора. Однако определенная часть детей не продемонстрировала «эффект ореола», т. е. они не подтянули свои оценки учителя под заданные установки («теплый» либо «холодный»).

Более детальный анализ показал, что именно представители этого меньшинства спустя некоторое время более точно по памяти воспроизводили объективные аспекты ситуации: как реально вел себя учитель, что он в действительности говорил и т. д. (Трусов, 1984). Иными словами, «эффект ореола» не показали те ученики, которые оказались способными построить более объективированный образ ситуации — и именно они вышли из-под влияния ситуационно навязанного варианта «сценарного поведения».

Аналогичны результаты в весьма жестких исследованиях С. Милгрэма, в которых экспериментатор принуждал испытуемого «наказывать» ударом электрического тока другого человека, выступающего в качестве «ученика», за неверные ответы (в действительности удары током лишь имитировались, а «ученик» всего лишь разыгрывал состояние страдания от боли, хотя сам испытуемый об этом не подозревал): 12,5 % испытуемых при высокой величине тока отказались продолжать опыт «экспериментального обучения» (цит. по: Трусов, 1980).

12,5 % — это мало, обескураживающе мало! Однако важно то, что все-таки существуют психические механизмы, которые позволяют человеку противостоять давлению актуальной ситуации.

Все эти факты вынуждают сформулировать два вопроса:

- почему ситуация оказывает столь радикальное воздействие на человека?
- почему часть людей, оказавшись в конкретной ситуации, тем не менее демонстрирует такой тип поведения, который явно не вписывается в ситуационные требования?

Попробуем на них ответить.

Ситуационные факторы потому так мощно воздействуют на поведение, что — обратите внимание, как тривиально, казалось бы, данное утверждение — каждый человек видит, понимает и объясняет ситуацию, т. е. он строит ментальную репрезентацию ситуации, и именно эта репрезентация выступает в качестве фактора регуляции его поведения.

Заметим! Не личностные черты, не характеристики ситуации, а своеобразие ментального образа ситуации является действительной и решающей «причиной» человеческого поведения.

Таким образом, часть людей в силу особенностей организации своего ментального опыта, а именно сформированности механизма непроизвольного интеллектуального контроля, способна строить более объективированные ментальные репрезентации. В этих условиях у них вырабатывается такой специфический механизм регуляции поведения, как «индивидуализация себя как субъекта социального поведения» (Zimbardo, 1969; Трусов, 1984). И чем более объективирована ментальная картина того или иного события, тем более независимым от ситуационных требований оказывается индивидуальное поведение. Добавим к этому, тем в меньшей мере личностные черты будут коррелировать с особенностями поведения данного человека в конкретной ситуации.

Не меньший интерес в контексте анализа природы когнитивных стилей представляет связь сформированности непроизвольного интеллектуального контроля с таким психическим состоянием, как субъективное чувство контроля. Исследования явления «выученной беспомощности» *(learned helplessness)* свидетельствуют о том, что если в опыте человека отсутствуют связи между его произвольными действиями и определенными последствиями этих действий, то у него возникает чувство неконтролируемости происходящего. Характерно, что результатом «выученной беспомощности» (в виде субъективного убеждения в невозможности повлиять на последствия своих поступков и ход событий в целом), как правило, является депрессивное состояние с выраженным акцентом на самообвинение. В итоге мы сталкиваемся с так называемым «парадоксом депрессии»: самообвинение

сочетается с убежденностью в неконтролируемости последствий и атрибуцией причинности происходящего внешним факторам (Laing, 1967; Abramson, Sackeim, 1977).

В первоначальном варианте когнитивной теории депрессии *А. Бека* понятие когнитивного стиля имело ключевое значение (Beck, 1983). Основной вопрос, на который он искал ответ, заключался в следующем: почему при наличии в жизни тяжелых, драматических событий у одних людей развивается депрессия, тогда как у других при аналогичных событиях — нет. Было высказано предположение, что связь между психотравмирующими событиями и депрессией опосредована характерными для индивидуума способами интерпретации соответствующих событий. В частности, выделялись два основных когнитивных стиля: *социотропия* (склонность к интерперсональной зависимости, потребность в тесных взаимоотношениях в сочетании с выраженным беспокойством относительно неодобрения своего поведения другими людьми; критическим психотравмирующим событием в этом случае является, например, смерть супруга) и *автономия* (склонность к личностной независимости и потребность в контроле происходящего; критическим психотравмирующим событием в данном случае является, например, потеря работы). Выявления этого, по сути дела, биполярного когнитивного стиля — социотропии/автономии — осуществлялось с помощью специально разработанного опросника.

Исследования показали, что выраженность такого когнитивного стиля, как социотропия, является стабильным фактором риска депрессии во всех возрастах. Что касается автономного когнитивного стиля, то он в наибольшей мере провоцирует риск депрессии на этапе ранней взрослости (25–35 лет). Однако в пожилом возрасте (от 60 до 85 лет) этот стиль не только не связан с депрессией, но, напротив, препятствует проявлению симптомов депрессии при наличии психотравмирующих событий. Иными словами, характер влияния когнитивного стиля (способа интерпретации происходящего) на депрессивное состояние человека является функцией его возраста (Mazure, Maciejewski, 2003).

В современных когнитивных теориях депрессии понятия когнитивного стиля было содержательно уточнено за счет выделения «негативного когнитивного стиля» и «позитивного когнитивного стиля» (Reilly-Harrington, Alloy, Fresco, Whitehouse, 1999; Gibb, 2002; Robinson, Alloy, 2003 и др.). *Негативный когнитивный стиль* — это тенденция интерпретировать причину неблагоприятного события, как связанную с собственным «Я», стабильную и глобальную, а также склонность выводить из данного события отрицательные последствия и отрицательную самооценку (например, «отчим наказал меня, потому что я совершил плохой поступок; я уверен, что со мной что-то не в порядке и что такие ссоры будут постоянно повторяться»). Противоположный набор свойств (тенденция интерпретировать неблагоприятное событие, осознавая его причину, как связаную с действием внешних, нестабильных и специфических факторов, не акцентируя при этом внимания на возможных нежелательных последствиях и не снижая самооценку) получил название *позитивного когнитивного стиля* (например, «отчим наказал меня сегодня за какую-то ерунду, всего лишь потому, что он был в плохом настроении»).

В изучении когнитивных предпосылок депрессии отмечается одна любопытная деталь: при наличии негативного когнитивного стиля депрессивные субъекты, как правило, фокусируют внимание на разных аспектах собственного «Я», а не на внешних реальных обстоятельствах. В свою очередь, «...внимание, направленное на себя, результируется в восприятии себя как менее “производящего причины”, нежели внимание, направленное на окружение» (Abramson, Sackeim, 1977, p. 845).

Иными словами, между объективированной формой познавательного отражения (направленностью на изучение происходящего) и субъективным чувством контроля (субъективным переживанием возможности влиять на ситуацию и ее возможные последствия в контексте позитивной интерпретации событий) существует достаточно тесная связь.

В целом в рамках феноменологии когнитивно-стилевого подхода на уровне теоретической модели можно выделить следующие уровни регуляции индивидуального поведения (рис. 16).

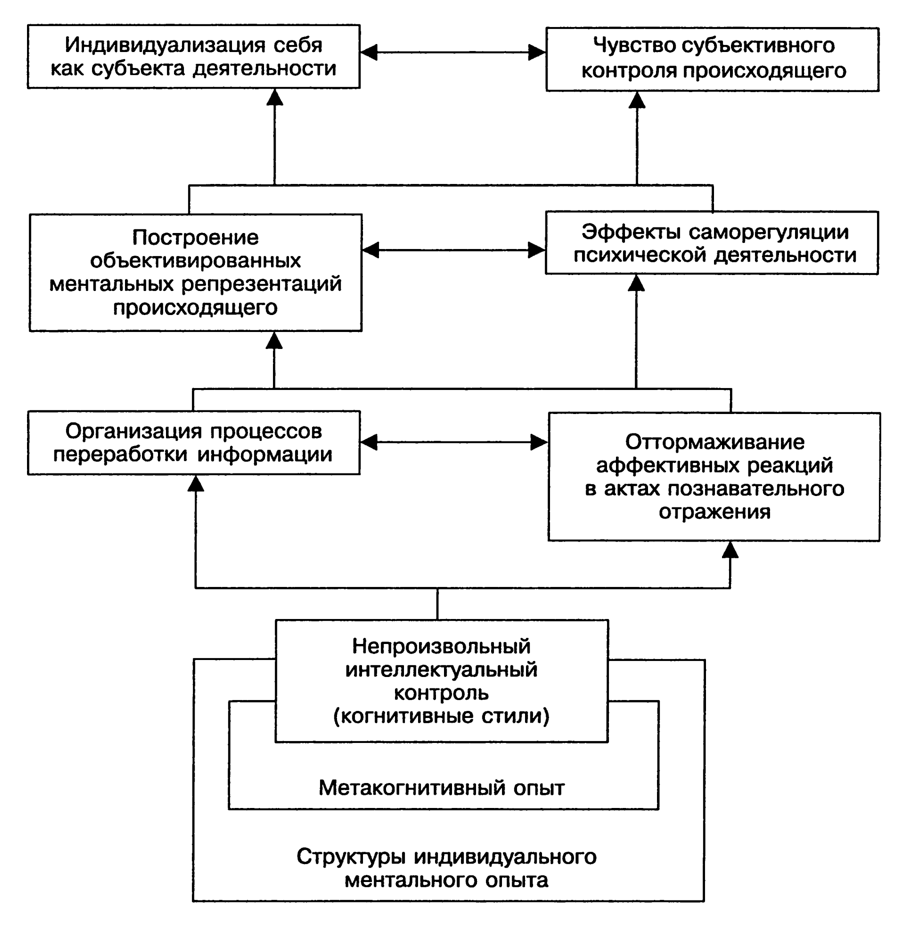


Рис. 16. Теоретическая модель, иллюстрирующая роль непроизвольного интеллектуального контроля (когнитивных стилей) в регуляции индивидуального поведения

Таким образом, есть основания полагать, что когнитивные стили в качестве метакогнитивных способностей являются одним из проявлений сформированности базовых механизмов регуляции поведения, которые лежат в основе самостоятельной объективной деятельности, являющейся относительно независимой от ситуативных обстоятельств и эгоцентрических психических состояний.

Глава 8
Виды познавательных стилей

8.1. Уровни стилевого поведения

Индивидуальное своеобразие склада ума, безусловно, не сводится к мере выраженности когнитивных стилей. Индивидуальные различия в способах переработки и организации информации о своем окружении — это один из аспектов работы индивидуального интеллекта. Анализ человека как субъекта познавательной деятельности предполагает учет более широкого контекста стилевого поведения и определение места когнитивных стилей в системе других стилевых характеристик познавательной деятельности. Когнитивные стили выступают, таким образом, в качестве частной формы индивидуальных *«познавательных стилей»*, которые — как более широкое по объему понятие — характеризуют *индивидуально-своеобразные способы изучения реальности*.

Рассмотрим каждый вид познавательных стилей более подробно.

Стили кодирования информации

Стили кодирования информации — это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир. Впервые вопрос о существовании индивидуальных различий в способах кодирования информации поставил русский физиолог *И. П. Павлов* в рамках своего учения о двух сигнальных системах коры головного мозга. Первая сигнальная система (1-я СС) осуществляет анализ и синтез непосредственных воздействий внешней действительности и внутренней среды организма с опорой на чувственные впечатления

(сенсорные и перцептивные сигналы). Вторая сигнальная система (2-я СС) обеспечивает ориентировку в среде посредством слова с опорой на различные формы речевой деятельности (словесные сигналы). При этом Павлов всегда особо подчеркивал, что следует говорить о взаимодействии 1-й и 2-й сигнальных систем, поскольку они в принципе не могут функционировать автономно или параллельно (Павлов, 1938; Иванов-Смоленский, 1971).

Преобладание 1-й СС создает предпосылки для формирования личности «художественного типа» (высокий уровень образно-пространственных способностей, трудности в произвольной регуляции деятельности и т. п.), преобладание 2-й СС — личности «мыслительного типа» (высокий уровень словесно-логических способностей, повышенная склонность к самоконтролю и т. д.). По сути, *И. П. Павлов* описал два базовых способа кодирования информации, соответствующих особенностям строения и функционирования головного мозга: *чувственно-наглядный* (образный) и *словесно-речевой*.

◆ Попробуйте в течение одной минуты записать все слова, которые приходят в голову, когда вы слышите слово «хозяйство».

Затем проанализируйте получившийся у вас список слов с точки зрения преобладания в нем конкретных либо общих понятий. Возможны два варианта выполнении этого задания: значение слова «хозяйство» раскрывается через набор конкретных понятий, описывающих некоторые реальные, зримо существующие ситуации (в виде образа кухни, деревни и т. п.), либо через набор общих понятий с отвлеченным содержанием («экономика», «финансы», «производство», «страна» и т. п.). Таким образом, даже на уровне свободных словесных ассоциаций можно определить характерный для конкретного человека первосигнальный либо второсигнальный способ обработки информации.

Впоследствии было показано, что характер соотношения сигнальных систем оказывает существенное влияние на разные аспекты процесса переработки информации. Так, школьники с преобладанием 2-й СС проявляли большую самостоятельность при формулировании умозаключений в процессе решения задач, обнаруживали способность к переносу усвоенных в процессе обучения мыслительных операций, с большей эффективностью

использовали подсказку. Напротив, школьники с преобладанием 1-й СС были склонны применять шаблонные умозаключения, заданные им экспериментатором (Басырова, 1966). Преимущественное развитие 2-й СС у старших школьников соотносится с расчлененностью образного опыта и эффективностью формирования образных обобщений при идентификации стилей художников (Захарова, 1986). Учащиеся с легкой вербализацией знаний (у них вербальное проговаривание не мешает процессу решения) характеризуются теоретическим типом мышления, тогда как школьники, имеющие затруднения в вербализации знаний, — практическим типом мышления (Мехтиханова, 1988).

На современном уровне проблема первосигнальных и второсигнальных способов кодирования информации оказалась представленной в качестве проблемы межполушарной специализации с закреплением чувственно-образной формы презентации действительности за правым полушарием, а вербально-логической — за левым. Среди многочисленных фактов, полученных в рамках этого направления исследований, наиболее важными, пожалуй, являются результаты, доказывающие непрерывное взаимодействие полушарий и, следовательно, процесс постоянного взаимоперевода поступающей информации в двух базовых модальностях ментального опыта (визуальной и словесно-речевой).

Психологический анализ основных способов кодирования информации впервые был представлен в работах *Дж. Брунера*, который говорил о существовании трех способов субъективного представления информации: в виде предметных действий, наглядных образов и языковых знаков (Брунер, 1971; 1977). Аналогичную мысль о том, что работу мысли обеспечивают три «языка» переработки информации — знаково-словесный, образно-пространственный и тактильно-кинестетический — впоследствии неоднократно высказывал *Л. М. Веккер* (Веккер, 1998).

В последнее время проблема существования разных способов восприятия информации активно разрабатывалась в русле нейролингвистического программирования (НЛП). Были выделены три основные сферы «сенсорного опыта» человека: *визуальная,*

аудиальная, кинестетическая. Соответственно, разные люди преимущественно принимают и перерабатывают информацию о своем окружении визуально (с помощью перцептивных или мысленных зрительных образов), аудиально (посредством слуха) и кинестетически (через осязание, обоняние и другие чувственные впечатления).

Для визуала типична следующая познавательная позиция — смотреть, представлять, наблюдать; для аудиала — слушать, говорить, обсуждать; для кинестетика — действовать, чувствовать, ощущать. При этом, однако, отмечается, что в обычных условиях восприятие действительности имеет полисенсорный характер. В стрессовой ситуации человек склонен «закрываться» в одном (доминирующем) сенсорном канале, тогда как в комфортных условиях открываются все его сенсорные каналы, что является предпосылкой для творчества (Гриндер, Бэндлер, 1993; Гриндер, 1994).

Следует отметить, что сенсорные впечатления теснейшим образом связаны с эмоциональными переживаниями, которые, как правило, выступают в качестве их «фона». Наличие эмоциональной составляющей в условиях формирования ощущения звука, цвета, положения собственного тела и т. д. позволяет говорить о единстве сенсорных и эмоциональных впечатлений как одного из каналов получения и обработки информации при познавательном отражении действительности (Холодная, 1983а).

Таким образом, в информационном обмене человека с окружающей средой участвуют четыре основные модальности опыта:

1) знаки (*словесно-речевой способ кодирования* информации);
2) зрительные образы (*визуальный способ кодирования* информации);
3) предметные действия (*предметно-практический способ кодирования* информации);
4) сенсорно-эмоциональные впечатления (*сенсорно-эмоциональный способ кодирования* информации).

Мера выраженности в индивидуальной репрезентативной системе того либо другого способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль кодирования информации: словесно-речевой, визуальный, предметно-практический, сенсорно-эмоциональный.

◆ У каждого человека при восприятии каких-либо воздействий непроизвольно активизируется именно та модальность ментального опыта, которая лежит в основе индивидуального стиля кодирования информации. Попробуем выявить некоторые стили кодирования информации на примере восприятия разных форм предъявления информации.

Ниже приводятся пять фрагментов текста, по-разному описывающих один и тот же предмет — мяч. Последовательно прочитайте все фрагменты текста (желательно, если кто-то прочитает их вслух), при этом следите за особенностями своего восприятия каждого фрагмента. Сразу после прочтения ответьте на два вопроса: можете ли вы выделить среди фрагментов текста те, которые вызвали у вас отчетливое чувство субъективного принятия (в виде переживания удовольствия или любопытства) по сравнению с остальными фрагментами (да — нет), и какие именно это фрагменты (с указанием порядкового номера). Обычно разные люди отдают предпочтение одному-двум фрагментам текста — естественно, разным.

1. Жил-был мяч. Это был странный и забавный мяч. У него не было хозяина и он очень страдал от одиночества. Поэтому он каждое утро скатывался по ступенькам своего дома и мчался в парк — искать того, кто мог бы с ним поиграть. Случалось, что кто-то пинал его ногой, и тогда мяч сердито прыгал по аллее прочь. Но вот когда он встречался с девочкой или мальчиком — о! Это было счастьем: тогда можно было играть с ними до самого вечера.

2. Стоит только посмотреть на то, какая это чудесная картина: разноцветный — с желтыми, синими, красными боками, — мяч, качающийся на поверхности моря у самого берега в яркий солнечный день. Вода в море тихая, прозрачная и ярко-зеленая, как жидкое стекло. Видно, как сверкает множество капель на блестящей поверхности мяча.

3. Как приятно ощутить в своих руках упругий, тугой мяч! Все тело напрягается — и подача получается такой удачной! Рука распрямляется словно пружина, ладонь горит после удара по мячу. И вот тело опять в напряжении, ты уже готов принять тяжелый мяч и, обойдя противника, сделать виртуозную подачу партнеру.

4. Лежишь на диване с закрытыми глазами. Лето. Воскресенье. Окно распахнуто настежь. Слышны приглушенные звуки музыки, отдаленный шум трамвая. И где-то вдалеке — легкие удары мяча об асфальт.

Снова и снова. И уже кажется, что мяч стучит удивительно ритмично. И кажется, что этот ритм ты уже где-то когда-то слышал.

5. Мяч, если задуматься, — это очень любопытный предмет. Это пример одной из самых совершенных форм — шара. Мяч полый, внутри пустота. И это значит, что у мяча две поверхности: снаружи и внутри. Интересно, существует ли какой-либо закон соотнесенности внутренней и внешней поверхностей? И возможен ли физический мир, в котором можно жить изнутри и снаружи?

Итак, вы наверняка сделали свой выбор. Теперь вы можете сделать предположительный вывод о своем преобладающем стиле (или стилях) кодирования информации (следует иметь в виду, что приведенные фрагменты охватывают далеко не все стили кодирования информации):

- первый фрагмент характеризует сенсорно-эмоциональный стиль кодирования информации (с доминированием эмоционального компонента);
- второй фрагмент — визуальный стиль;
- третий фрагмент — предметно-практический стиль (с доминированием кинестетического компонента);
- четвертый фрагмент — сенсорно-эмоциональный стиль (с доминированием слухового компонента);
- пятый фрагмент — словесно-речевой стиль.

Факт наличия индивидуально-своеобразных способов кодирования информации играет важную роль в интеллектуальной судьбе человека. Так, представители нейро-лингвистического программирования считают, что неуспеваемость школьников во многом объясняется несовпадением метода обучения с присущим тому или другому ребенку стилем кодирования информации. Чаще всего из системы традиционного обучения («школьного конвейера»), ориентированной главным образом на словесно-речевой способ предъявления информации, «выпадают» дети с визуальным и предметно-практическим стилями восприятия учебного материала. И стоит только привести в соответствие поведение учителя и стиля ученика, как тот начинает демонстрировать растущие успехи в учебе (Гриндер, Бэндлер, 1993; Гриндер, 1994).

Хрестоматийным в этом плане является пример с Альбертом Эйнштейном, который в подростковом возрасте имел репутацию весьма слабого ученика. Однако в возрасте 16 лет он сменил

школу и поступил в лицей, в котором использовались методы обучения с опорой на развитие образного опыта учащихся; и с этого момента начался бурный рост его интеллектуальных способностей. Что же произошло в жизни этого молодого человека, который впоследствии сделал открытие, изменившее ход человеческой истории? Произошла «состыковка» метода обучения с присущим Эйнштейну визуальным стилем кодирования информации («я мыслю зрительными ощущениями» — так говорил о себе взрослый Эйнштейн). Невольно возникает риторический вопрос: что было бы с историей человечества, если бы Эйнштейн продолжил свое обучение в традиционной школе.

Стили переработки информации (когнитивные стили)

Определение когнитивных стилей как индивидуально-своеобразных способов переработки информации о своем окружении (его анализа, структурирования, категоризации, прогнозирования и т. п.) с необходимостью ставит вопрос об их связи со стилями кодирования информации. Есть основания полагать, что все описанные к настоящему времени когнитивные стили можно сгруппировать в зависимости от лежащего в их основании стиля кодирования информации.

Так, *словесно-речевой стиль* кодирования информации, по-видимому, в первую очередь оказывает влияние на формирование следующих когнитивных стилей:

- узкий/широкий диапазон эквивалентности;
- узкая/широкая категоризация;
- аналитический/тематический стиль;
- когнитивная простота/сложность;
- конкретная/абстрактная концептуализация;
- толерантность к нереалистическому опыту (в той ее форме, которая связана с особенностями организации семантических схем).

Визуальный стиль кодирования информации способствует формированию следующих когнитивных стилей:

- полезависимость/поленезависимость;
- импульсивность/рефлективность;

- фокусирующий/сканирующий контроль;
- сглаживание/заострение;
- толерантность к нереалистическому опыту (в той ее форме, которая связана с особенностями организации перцептивных схем).

Сенсорно-эмоциональный стиль кодирования информации определяет такие когнитивные стили, как:

- ригидный/гибкий познавательный контроль;
- физиогномический/буквальный стиль;
- медленное/быстрое течение психического времени.

Что касается *предметно-практического стиля* кодирования информации, то референтные ему когнитивные стили пока не выявлены.

Таким образом, баланс и степень выраженности основных когнитивных стилей, как можно думать, определяются мерой сформированности стилей кодирования информации.

Стили постановки и решения проблем

Стили постановки и решения проблем (или стили мышления) — это индивидуально-своеобразные способы выявления и формулирования проблемной ситуации, а также способы поиска средств ее разрешения. Факты свидетельствуют, что разные люди в одном и том же проблемном поле видят разные проблемы, определяют их в разных терминах и в разном содержательном контексте, используют различные методы их решения.

В отечественной литературе факт существования разных способов решения проблемы впервые был описан *Д. Б. Богоявленской*. В частности, экспериментальные исследования с использованием разработанного ею метода «креативного поля» позволили выделить три качественно разных уровня интеллектуальной деятельности: *стимульно-продуктивный* (испытуемый решает задачу, однако при этом остается в рамках заданного или первоначально найденного способа решения), *эвристический* (испытуемый ориентируется на поиск новых, отличных от уже найденного способов решения проблемы) и *креативный* (испытуемый

выходит за пределы заданных условий исходной проблемы, поскольку обнаруженная им закономерность превращается для него в самостоятельную задачу, решение которой для него важнее достижения успеха в эксперименте). По мнению Богоявленской, данные способы решения проблемы в равной мере могут проявлять себя на высоком уровне интеллектуального развития (например, можно говорить об ученых разного типа в зависимости от преобладающего у них уровня интеллектуальной активности) (Богоявленская, 1983; 1998).

Существование индивидуально-своеобразных подходов разных людей к постановке и решению проблем обсуждает в своих работах *Р. Стернберг*. Стернберг определяет интеллект как механизм «ментального самоуправления». Иными словами, главная функция интеллекта заключается в управлении интеллектуальными ресурсами, а основа индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности — в способах использования людьми своего интеллекта.

Для выделения основных стилей постановки и решения проблем, названных «стилями мышления», Стернберг использовал метафору «устройства государства», полагая, что интеллект — это также своего рода «ментальное государство» с определенным режимом ментального самоуправления (Sternberg, 1990; 1998). Он выделил пять основных параметров государства с указанием их возможных вариантов, проинтерпретировав последние не только как способы функционирования интеллекта, но и как стили мышления в условиях постановки и решения проблем (рис. 17).

1. Функции	2. Формы	3. Уровни	4. Сферы	5. Ориентации
1. Законодательная 2. Исполнительная 3. Судебная (оценочная)	1. Монархическая 2. Иерархическая 3. Олигархическая 4. Анархическая	1. Глобальный 2. Локальный	1. Внутренняя 2. Внешняя	1. Консервативная 2. Либеральная

Рис. 17. Метафора «государственного управления» как основа выделения «стилей мышления», по Р. Стернбергу

Для выявления стилей мышления (всего их 13, согласно вышеприведенной классификации основных аспектов устройства государства) был разработан опросник «Стили мышления» (Thinking Styles Inventory — TSI), в котором наличие каждого стиля оценивалось с помощью пяти утверждений. Положительный ответ рассматривался как балл в пользу наличия соответствующего стиля у данного испытуемого (максимально возможная оценка по каждому стилю — 5 баллов).

Кратко охарактеризуем выделенные Стернбергом «стили мышления» с точки зрения интеллектуального своеобразия их представителей (для каждого стиля приводится пример типичного утверждения из опросника TSI) (Григоренко, Стернберг, 1996; 1997; Sternberg, 1997).

1. *Законодательный* — предпочитают самостоятельно порождать и формулировать проблемы; любят работать с проблемами, требующими использования креативных стратегий; склонны сами планировать собственную деятельность (поэтому болезненно реагируют на любой внешний контроль своего интеллектуального поведения); их отличает развитое воображение. *Утверждение*: «Мне нравятся задачи, которые позволяют мне все делать моим собственным способом».

2. *Исполнительный* — склонны внедрять и выполнять задания, придуманные другими; предпочитают иметь дело с хорошо структурированными задачами с четкими инструкциями при наличии определенных руководящих указаний. *Утверждение*: «Мне нравятся ситуации, в которых ясно видно, какую роль я должен играть и каким образом себя вести».

3. *Оценочный* — любят работать с задачами, которые позволяют сравнивать, обосновывать и оценивать существующие подходы к решению проблем; склонны выносить оценочные суждения о действиях других людей. *Утверждение*: «Мне нравится оценивать и сравнивать различные точки зрения в интересующей меня области».

4. *Монархический* — предпочитают решать одну определенную задачу с использованием одного, наиболее эффективного, с их точки зрения, способа решения, при этом характерно игнориро-

вание всех прочих альтернатив и полное сосредоточение внимания на конкретной проблеме в течение некоторого отрезка времени. *Утверждение*: «Я предпочитаю закончить то, что я делаю, прежде чем начать заниматься чем-либо еще».

5. *Иерархический* — умеют одновременно работать с множеством задач, устанавливая четкие приоритеты относительно каждой проблемной ситуации. *Утверждение*: «Когда я пытаюсь разобраться в проблеме, то я прежде всего составляю перечень действий, которые мне потребуется сделать для решения задачи, а также определить порядок в очередности их выполнения».

6. *Олигархический* — склонны одновременно работать с несколькими задачами, которые субъективно воспринимаются как равноценные. *Утверждение*: «Обычно я знаю, какие дела мне нужно сделать, однако иногда мне трудно решить, в каком порядке их выполнять с точки зрения их первоочередности».

7. *Анархический* — демонстрируют отсутствие систематичности в интеллектуальной работе (игнорируют план, организацию и порядок в решении проблем); предпочитают работать с задачами, которые предоставляют им полную свободу относительно того, что, где, когда и как делать. *Утверждение*: «Когда я работаю над письменным проектом, я обычно позволяю своим мыслям бродить как им вздумается, при этом я записываю любые приходящие мне в голову идеи».

8. *Глобальный* — предпочитают абстрактные задачи, причем интересуются не столько самой проблемой, сколько ее общим контекстом, методологией. *Утверждение*: «Обычно, когда я принимаю решение, я не обращаю внимание на детали».

9. *Локальный* — предпочитают решать конкретные задачи с большим количеством деталей в конкретной предметной области. *Утверждение*: «Мне нравятся проблемы, которые требуют проработки деталей».

10. *Внешний* — имеют преобладающий интерес к проблемам окружающего мира; предпочитают решать задачи в группе в режиме сотрудничества. *Утверждение*: «Мне больше нравится решать проблему, работая совместно с другими людьми, нежели одному».

11. *Внутренний* — имеют преобладающий интерес к проблематике своей душевной жизни; предпочитают решать задачи в одиночку, независимо от других людей. *Утверждение*: «Мне нравится быть одному, когда я занимаюсь решением какой-либо проблемы».

12. *Консервативный* — отличаются стабильностью и традиционностью при выборе проблем и способов их решения. *Утверждение*: «В моей работе я предпочитаю придерживаться того, что уже было сделано ранее».

13. *Либеральный* — отдают предпочтение новым способам решения проблем, изобретательству, характеризуются готовностью к принятию инноваций и противоречий. *Утверждение*: «Мне нравится использовать в своей работе новые способы, даже если я не уверен, что они дадут наилучший результат».

Необходимо напомнить, что Стернберг принципиально различал стили мышления и способности: способности характеризуют то, что человек может сделать, тогда как стили — то, как он предпочитает использовать свои способности. По его убеждению, стили как способы познания не коррелируют с показателями интеллектуальных способностей. Однако последующие исследования, выполненные в рамках теории ментального самоуправления, показали, что эта позиция отнюдь не является самоочевидной.

Во-первых, стили мышления оценивались как униполярные измерения в зависимости от количества полученных баллов по каждому из 13-ти стилей по опроснику «Стили мышления», образуя своего рода стилистический профиль личности (соответственно идея биполярности стилей в подходе Стернберга не была представлена).

Во-вторых, нельзя не заметить, что с содержательной точки зрения некоторые стили «перекрывают» друг друга, поэтому говорить о существовании именно 13 стилей можно с достаточной степенью условности. Неудивительно, что в более поздних работах разные стили мышления были объединены в две группы: стили мышления типа I (законодательный, оценочный, иерархический, глобальный, либеральный) и стили мышления

типа II (исполнительный, локальный, монархический, консервативный). При этом подчеркивалось, что стили типа I имеют креативную основу и требуют большей когнитивной сложности, тогда как стили типа II имеют нормативный характер и требуют более простых процессов переработки информации (Zhang, 2002a).

Любопытно, что, согласно результатам исследования с использованием опросника «Стили обучения и мышления» Торренса, представители стилей мышления типа I характеризуются «холистическим» способом мышления (т. е. склонностью перерабатывать информацию в синтезированной и интуитивной форме), тогда как представители стилей мышления типа II —«аналитическим» способом мышления (т. е. склонностью перерабатывать информацию последовательно, с использованием логических правил). Не менее любопытно, что «интегративный» способ мышления, в терминах Торренса, характеризующий испытуемых, склонных одновременно использовать и холистический, и аналитический способы обработки информации, оказался независимым от стилей мышления, в терминах теории ментального самоуправления (Zhang, 2002б).

В-третьих, определенные стили мышления имеют явные преимущества относительно продуктивности интеллектуальной деятельности. Например, студенты со стилями типа I отличаются более глубоким подходом к обучению, имеют более высокие учебные достижения и более высокий уровень самоуважения (Zhang, 2002a). Напротив, показатели выраженности исполнительского, консервативного и монархического стилей имеют значимые отрицательные связи с показателями креативности (Lubart, Sternberg, 1995).

Попытки соотнести стили мышления с уровнем когнитивного развития также позволили взглянуть на индивидуальные стилевые различия в новом контексте. В частности, согласно теории интеллектуального развития *У. Перри*, в студенческом возрасте интеллектуальный рост осуществляется в рамках трех последовательных стадий — таких, как дуализм *(dualism)* (конкретный и дискретный характер суждений), релятивизм *(rela-*

tivism) (суждения на основе альтернативного обоснования с привлечением обобщающих идей) и реальные достижения *(commitment)* (Perry, 1970; 1981). Соотнесение стилей мышления со стадиями интеллектуального развития в студенческом возрасте показывает, что все стили типа I (законодательный, оценочный, иерархический, глобальный, либеральный) значимо коррелируют с релятивизмом, то есть более высокой стадией интеллектуального развития, тогда как стили типа II (исполнительный, локальный, монархический, консервативный) — с дуализмом, то есть более низкой стадией интеллектуального развития. Кроме того, согласно результатам факторного анализа, в одном факторе оказались представлены, наряду с двумя шкалами релятивизма (в обучении и межличностных отношениях), все стили типа I, а также — этот факт не соответствовал первоначальной гипотезе — локальный и монархический стили. Еще один фактор оказался представленным двумя шкалами дуализма (в обучении и межличностных отношениях) и тремя стилями типа II (исполнительным, консервативным и локальным) (Zhang, 2002a).

Таким образом, студенты, находящиеся на более высоком релятивистическом уровне интеллектуального развития, отличаются, во-первых, наличием строго определенного набора «продуктивных» стилей типа I, и, во-вторых, у них шире репертуар стилевого поведения, поскольку они могут прибегать к использованию более простых стилей постановки и решения проблем, а именно монархического и локального. Напротив, наличие исполнительского и консервативного стилей свидетельствует о незрелости когнитивного развития.

Иными словами, есть основания полагать, что стили мышления, по Стернбергу, и стадии интелектуального развития, по Перри, находятся в соотношении взаимозависимости. Так, использование исполнительского стиля может препятствовать интеллектуальному росту личности, тогда как наличие внешнего стиля (ориентация на совместную работу с другими людьми) может способствовать переходу на более высокий, релятивистический уровень развития (Zhang, 2002a).

На примере анализа стилей мышления мы снова убеждаемся в том, что способности (что человек может сделать) и стили (как человек склонен использовать свои способности) имеют некоторые единые механизмы, обусловливающие продуктивность интеллектуальной деятельности.

Тем не менее, идея Стернберга о том, что люди используют имеющиеся у них способности разными способами, безусловно, интересна. Фактически речь идет о специализации способностей, которая проявляется в формировании индивидуально-своеобразных способов постановки и решения проблем.

Близкое по смыслу направление исследований представлено в работах *Р. Брэмсона* и *А. Харрисона*. Ими были выделены стили интеллектуальной деятельности на примере анализа творчества великих философов. При этом во внимание принимались два существенных обстоятельства: во-первых, своеобразие стилевого поведения с наибольшей очевидностью проявляется на высшем уровне интеллектуального развития личности (в виде интеллектуальной одаренности, частным случаем которой является философское творчество) и, во-вторых, философы с разным складом ума создают разные философские системы.

Брэмсон и Харрисон описали — на основе качественного анализа специфики произведений ведущих философов — пять «интеллектуальных стилей» (цит. по: Алексеев, Громова, 1983).

1. *Синтетический стиль* (типичным представителем данного стиля является Георг Вильгельм Гегель). Своеобразие ума таких людей проявляется в склонности строить из множества отдельных элементов (явлений, фактов) целостный взгляд на проблему, в рамках которого совмещаются идеи, казалось бы, в принципе несовместимые. Характерны комбинирование идей при явном предпочтении противоречий, парадоксов, софизмов, ориентация на поиск максимально широких обобщений. На фоне страстной любви к теориям (главным образом, своим собственным) отмечается активная неприязнь к фактам («если факты не соответствуют моей теории, тем хуже для фактов»). Агрессивны в интеллектуальном общении, любят провоцировать интеллектуальные конфликты вплоть до открытой конфронтации, обожают

ошеломляющие вопросы и ответы, склонны схватывать негативные аспекты проблемы (поэтому у них, как правило, репутация смутьянов), хорошо чувствуют инновации.

2. *Идеалистический стиль* (представителем является Иммануил Кант). Для людей этого типа характерен — аналогично представителям синтетического стиля — широкий взгляд на вещи, однако последний основывается на интуитивных оценках. Конкретные факты, цифры, требования формальной логики ими, как правило, игнорируются. Отличаются повышенным интересом к целям и ценностям, категориям добра и зла (их интересуют вопросы типа «Кто виноват и что делать?»). В интеллектуальном общении неконфликты, неагрессивны, толерантны к мнениям других людей, ориентированы на поиск средств для достижения согласия, поскольку доминирует установка на объединение разных позиций в интересах достижения общей перспективной цели. Испытывают затруднения при необходимости решать четко структурированные (математические, логические) задачи.

3. *Прагматический стиль* (представителем является Джон Дьюи). В основе интеллектуальной активности людей с таким складом ума лежит непосредственный личный опыт, через призму которого оцениваются знания и отыскиваются подходы к решению проблем. Проблемы выявляются и формулируются на основе практического экспериментирования. Характерен последовательный (шаг за шагом) тип мышления, склонность к предварительному планированию всех аспектов своей деятельности. Интеллектуальные убеждения как таковые отсутствуют («в них нет смысла, ибо мир непредсказуем и непознаваем»). Их отличает готовность к сотрудничеству, отсутствие пессимизма и нигилизма, жизненный задор и высокий уровень энтузиазма при решении прикладных проблем.

4. *Аналитический стиль* (представителем является Готфрид Вильгельм Лейбниц). Для людей подобного типа характерна тщательная, систематическая, осторожная манера анализа проблемы с установкой на изучение всех возможных вариантов ее решения. Плохо переносят неопределенность и неизвестность,

поскольку склонны видеть мир законосообразным и предсказуемым, ориентированы на построение ясной, упорядоченной картины происходящего. Доминирует интерес к технологиям, методам, инструментам, а также к поиску и накоплению новой либо дополнительной информации. Ценят и уважают авторитеты.

5. *Реалистический стиль* (представителем является Джон Локк). Люди с таким складом ума верят в реальность только того, что можно непосредственно увидеть и «попробовать», при этом факты воспринимаются как исходная и конечная ценность. Предпочитают четкие вопросы и ответы с ориентацией на получение практически значимого результата. Болезненно реагируют на случаи «неправильного устройства» тех или иных фрагментов мира и стремятся их исправить. Характерна антипатия ко всему иррациональному и субъективному. Ярко выражена потребность контролировать ситуацию и действия других людей.

В перечне Брэмсона и Харрисона оказался пропущенным как минимум еще один стиль философского творчества: *иррациональный стиль*, в качестве представителей которого могут выступать *Фридрих Ницше, Сёрен Киркегор, Алексей Хомяков* (этот тип философского творчества основывается на опыте личных переживаний и интуитивных умонастроений, использовании языка метафор, символов, эмоционально насыщенных категорий). По-видимому, специалисты в области истории философии смогли бы представить перечень стилей философского творчества еще в более расширенном виде.

Конечно, не принципиально, 13 или 5 стилей используется для описания индивидуальных различий в способах подхода человека к пониманию проблемы и поиску средств ее решения. Важно, что такие различия существуют, при этом, по-видимому, присущий человеку стиль постановки и решения проблем проявляется в определенном балансе со всеми другими видами познавательных стилей.

Надо иметь в виду, что выраженность стиля мышления (или интеллектуального стиля) будет в значительной степени зависеть

от меры самостоятельности и творческого подхода человека по отношению к стоящей перед ним проблеме. Если брать за основу этот критерий, то на мой взгляд, можно выделить некоторую иерархию стилей постановки и решения проблем, включающую пять основных стилей:

- *адаптивный* (поиск решения поставленной кем-либо проблемы с использованием ранее освоенных способов деятельности; предпочтение алгоритмических приемов интеллектуальной работы либо — в случае их отсутствия — метода проб и ошибок);
- *эвристический* (достижение заданной цели на основе изобретения новых, более эффективных способов решения уже существующей нормативной проблемы);
- *исследовательский* (самостоятельное формирование целей собственной деятельности с ориентацией на сбор информации по широкому спектру проблемного поля и опорой на различные — в том числе альтернативные — варианты анализа проблемы);
- *инновационный* (способность к порождению объективно новых идей, пересмотру традиционных и выдвижению новых оснований для принятия решений, созданию качественно новых продуктов — организационных, коммуникативных, интеллектуальных и т. д.);
- *смыслопорождающий* (ориентация на работу со смыслами по отношению к существующим понятиям, традиционным подходам и т. п. с последующим радикальным изменением уровня и типа понимания соответствующей проблемной области в режиме смены интеллектуальной или культурной парадигмы).

Нельзя не заметить, что выделенные *Р. Стернбергом* стили мышления могут быть сгруппированы вокруг вышеперечисленных основных стилей постановки и решения проблем следующим образом: адаптивный (референтами являются исполнительный, монархический, локальный, консервативный, внешний стили мышления), эвристический (олигархический, либеральный),

исследовательский (оценочный, иерархический), инновационный (законодательный), смыслопорождающий (анархический, глобальный, внутренний).

В свою очередь, стили философского творчества, описанные *Р. Брэмсоном* и *А. Харрисоном*, являются вариациями смыслообразующего стиля постановки и решения проблем, поскольку каждый из представленных в их классификации философов является создателем принципиально новой проблемной области за счет качественного пересмотра смысла традиционных для своего времени философских понятий и теорий.

Стили познавательного отношения к миру (эпистемологические стили)

Эпистемологические стили — это индивидуально-своеобразные формы познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности.

Дж. Росс отмечал, что у каждого человека существует некоторое субъективное пространство, в рамках которого он осмысливает события и которое может быть описано тремя измерениями (полюса этих измерений фактически характеризуют присущий данной личности стиль познавательного отношения к происходящему):

1) *степень концептуализации* (события переживаются как дифференцированные на части, знания быстро оформляются в слова и легко коммуницируются, суждения дискурсивны и обоснованны — события переживаются как недифференцированное целое, знания с трудом вербализуются и коммуницируются, доминируют интуитивные догадки);
2) *степень теоретизации* (абстрактный подход, опора на систему идей — наблюдение, опора на комплекс фактов);
3) *степень экстенсивности* (охват множества фактов, идей, многообразные интересы — анализ небольшого числа фактов, идей, концентрированные интересы) (Ross, 1965).

Дж. Ройс высказал предположение, что индивидуальные представления о мире есть функция «психоэпистемологического

профиля» личности. В частности, существует три базовых способа мышления, на основе которых строятся различающиеся «образы мира»: эмпиризм, рационализм и метафоризм (Royce, 1974; Wardell, Royce, 1978).

1. *Эмпиризм* — это стиль познания, который характеризует личность, чей взгляд на действительность детерминирован перцепцией и конкретно-образным опытом. Эмпирик склонен подтверждать свои убеждения за счет постановки вопросов о фактах, тщательности измерений, надежности наблюдений.

2. *Рационализм* — это стиль познания, который выражается в построении широких понятийных схем («теорий»). Адекватность собственных убеждений оценивается на основе логических выводов и обоснований, при этом критерием надежности индивидуального образа мира является его логическая устойчивость.

3. *Метафоризм* — это стиль познания, отличающий человека со стремлением к разнообразию впечатлений, комбинированию отдаленных областей знаний. Характерна тенденция к символизации и глобальности понимания происходящего. Проверка надежности индивидуального образа мира осуществляется в терминах интуиции.

Характерно, что, по мнению *Дж. Ройса*, наличие эпистемологических стилей (эмпирического, рационалистического и метафорического) приводит к появлению барьеров между человеком и реальностью, поскольку при этом ограничиваются его представления о действительном мире как таковом и появляются специфические субъективные критерии оценки истинности происходящего (эффект «закапсулированности» индивидуального образа мира).

В контексте обсуждаемой проблемы безусловный интерес представляет теория «трансгрессии разума» *Ч. Носала*. Трансгрессия — это возможность смещения интеллектуальных оценок, что приводит к увеличению или уменьшению субъективной уверенности в истинности происходящего. В итоге то, что для большинства является маловероятным и неправильным, субъекту умственной трансгрессии кажется вполне вероятным и правдоподобным.

Таким образом, можно говорить о разных «типах разума», выделение которых основывается на первичности функции оценки смысла информации по отношению к ее объективным характеристикам (Nosal, 1990).

1. *Тип разума с фрагментарно-логической ориентацией.* Такие люди предпочитают наблюдение и индуктивный путь к истине, они хотят все сделать видимым и понятным. В основе познавательного отношения к миру лежит субъективная вера в «факты», при этом чем их больше, тем лучше.

2. *Тип разума, направленный на поиск сходства.* Характерно стремление к объединению различных элементов мира в рамках некоторой «общей формулы», использование обобщенных схем на фоне редукции специфики конкретных объектов. В основе познавательного отношения к миру лежит субъективное представление о плодотворности поиска объяснения происходящего на уровне некоторой «суперструктуры» (например, по типу «все есть число»).

3. *Тип разума, ориентированный на конструктивно-технические решения. В* системе познавательных предпочтений доминирует позиция: «Можно ли это сделать?». Познавательное отношение к миру строится на основе убеждения, что полнота знаний и наличие средств влияния на мир позволяют «жонглировать» его свойствами и конструировать отдельные его фрагменты.

4. *Тип разума с рефлексивно-медитативной направленностью.* Люди с таким складом ума относятся к миру как к тайне, предпочитая глобальный путь его постижения на основе внутренних «озарений». При построении индивидуальной картины мира данные чувственного опыта и понятийное знание отвергаются. Для приобретения субъективной уверенности в истинности происходящего достаточно короткого, интуитивного «просмотра» ситуации.

Таким образом, по Носалу, существуют «разные порядки правды» в зависимости от трансгрессии индивидуальных интеллектуальных убеждений, т. е. типа разума.

Если рассматривать эти стили в контексте социума, то можно сделать вывод о различной частоте их встречаемости. Так, первый

и третий типы разума встречаются достаточно часто, что обусловлено особенностями традиционной системы образования и типичным социальным запросом. Гораздо реже приходится сталкиваться со вторым типом разума, который «не выгоден» с точки зрения эффективности индивидуальной социальной адаптации в образовательной и экономической среде. Наконец, представители четвертого типа разума, встречающего достаточно редко в силу его невостребованности, часто вынуждены уходить в «социальное подполье», поскольку в общественной жизни приемлемые для них формы самореализации редки и труднодоступны.

Заметим, что в классификации *Ч. Носала* отсутствует еще один эпистемологический стиль, который можно было бы назвать *хаотическим*. Познавательное отношение к миру у людей этого типа определяется наличием некоторой сверхзначимой цели, для достижения которой они готовы принести любые жертвы и которая является основой их уверенности в «правильности» происходящего. Они, как правило, компетентны и инициативны. В то же время высокий уровень интеллектуального напряжения, обусловленный мессианскими мотивами и слабой структурированностью цели-идеала, приводит к явно выраженной дезорганизации интеллектуальной деятельности: отсутствию систематичности в работе, игнорированию планов и сроков, неожиданным изменениям взглядов, непредсказуемостью в принятии решений, склонностью использовать (часто нерационально) свои собственные ресурсы и ресурсы других людей. В своем позитивном пределе — это творцы-лидеры, в своем негативном пределе — фанатики.

В более широком контексте проблема индивидуально-своеобразных способов познавательного отношения к миру нашла отражение в теории психологических типов *К. Г. Юнга*. Фактически в данном случае следует говорить о классификации познавательных личностных типов, поскольку в ее основе наряду с личностными качествами лежат определенные познавательные функции. В частности, в качестве критериев выделения «психологических типов», по Юнгу, выступают две личностные

установки — экстраверсия/интроверсия и четыре функции — мышление (логические суждения), чувство (эмоциональные оценки), ощущение (восприятие с помощью органов чувств) и интуиция (опора на бессознательный опыт). Каждая из функций может действовать либо экстравертированным, либо интровертированным образом. Соответственно, выделяется восемь возможных психологических типов (более подробно см.: Юнг, 1992; Шарп, 1994).

1. *Экстравертированный мыслительный тип.* Суждения строятся на основе внешних критериев, которые задаются традицией или образованием; ориентация на объективные факты и объективно значимые идеи; интеллектуальная деятельность построена на строгой системе правил и принципов; возможны элементы чрезмерного догматизма и педантизма.

2. *Экстравертированный чувствующий тип.* Ярко выражен эмоциональный аспект интеллектуальной деятельности, который, однако, подчинен нормативным ценностям; неприемлемым является состояние одиночества, в том числе при интеллектуальной работе; возможны элементы экстравагантности и инфантилизма суждений, поскольку мышление подчинено чувствам.

3. *Экстравертированный ощущающий тип.* Сильная сенсорная связь с окружающей действительностью (высокая чувствительность к деталям и «мелочам», подозрительность по отношению к тому, что невозможно увидеть, услышать, потрогать); ориентация на эффективное приспособление к реальности.

4. *Экстравертированный интуитивный тип.* Познавательная направленность на объект с учетом его контекста, который порождается «изнутри» с опорой на собственный опыт; склонность к интерпретациям; несмотря на достаточно высокий творческий потенциал, никогда ничего не реализуют сами, поскольку объект (другие люди) является единственно значимым стимулом интеллектуальной деятельности.

5. *Интровертированный мыслительный тип.* Преобладает внутренняя мотивация и внутренние критерии интеллектуальной деятельности независимо от ее содержания; факты и практиче-

ское применение имеют второстепенное значение по отношению к исходной субъективной идее; склонность к теоретическому мышлению с выраженным интересом к принципам и фундаментальным основаниям соответствующей предметной области; безразличны к мнению других людей.

6. *Интровертированный чувствующий тип.* Познавательное отношение к миру находится под полным влиянием определенных субъективных ценностей, поэтому интеллектуальная деятельность по своему содержанию часто приобретает этический оттенок; по характеристикам познавательной активности отличаются независимостью, самостоятельностью, молчаливостью, отсутствием потребности в самоутверждении.

7. *Интровертированный ощущающий тип.* Чрезвычайно высокая (физическая и психофизиологическая) чувствительность к малейшим деталям своего окружения, которые воспринимаются через призму субъективных впечатлений; характерна трудность вербального самовыражения.

8. *Интровертированный интуитивный тип.* Источником и предметом интеллектуальной деятельности является содержание бессознательного; ориентация на мистические, «невозможные» аспекты происходящего; имеют смутное представление о подробностях «реального мира» и беспорядочны в своих суждениях и действиях, в результате чего часто оказываются «загадкой» для окружающих людей.

В теории психологических типов Юнга следует выделить два важных для нас обстоятельства. С одной стороны, одна из вышеуказанных четырех функций (мышление, чувство, ощущение, интуиция) неизменно оказывается более развитой, чем остальные. Именно эта основная (или ведущая) функция предопределяет принадлежность определенного человека к тому или другому психологическому типу (и, соответственно, характер его познавательного отношения к миру). С другой стороны, Юнг специально предупреждал, что «...хотя существуют несомненные индивиды, чей тип можно определить с первого взгляда, это совсем не означает, что так может быть всегда, ...поскольку каждый индивид является исключением из правила»

(цит. по: Шарп, 1994, с. 31). Действительно, проявления каждого типа применительно к конкретному человеку могут меняться в зависимости от ситуации, а также на разных этапах его жизненного развития. С этой точки зрения — и это обстоятельство признавал сам Юнг — его классификация не является единственно возможной и выступает всего лишь в качестве полезного инструмента анализа индивидуального поведения.

Впоследствии был разработан опросник для выявления более широкого спектра психологических типов (MBTI — Myers—BriggsType Indicator). Прежде всего, по Юнгу, учитывались предложенные им базовые основания: экстраверсия/интроверсия, сенсорика/интуиция, мышление/чувство. К ним было добавлено еще одно основание для выделения психологических типов — оценка/восприятие, характеризующее стиль жизни человека. Люди с преобладанием стиля «оценка» склонны жить, принимая строгие решения, планируя, упорядочивая, регулируя и контролируя события (можно сказать, что они занимают по отношению к происходящему позицию «эксперта»). Люди с преобладанием стиля «восприятие», напротив, склонны жить спонтанно, гибко, с удовольствием и любопытством, стремясь все попробовать в жизни и приспособиться к ней (занимая позицию «зрителя»). В итоге оказалось возможным выделение 16 психологических типов, каждый из которых характеризуется специфическим познавательным отношением к миру (Myers, 1962; Briggs, Myers, McCaulley, 1985).

Таким образом, несмотря на качественный характер существующих стилевых типологий и их очевидные взаимопересечения, все они свидетельствуют о существовании индивидуально-своеобразной познавательной позиции личности, характеризующей ее эпистемологический статус (в том числе исходные познавательные мотивы, доминирующие способы получения информации из окружающего мира, субъективные критерии истинности индивидуальной познавательной «картины мира» и т. д.).

В целях систематизации и обобщения всего множества описанных стилей познавательного отношения к миру целесообразно,

на мой взгляд, ограничиться пятью основными эпистемологическими стилями, такими как:

- *эмпирический* (ум, ориентированный на наблюдение и анализ непосредственных впечатлений);
- *конструктивно-технический* (ум, ориентированный на управление окружающей действительностью и ее моделирование в рамках разного рода экспериментов);
- *рационалистический* (ум, ориентированный на поиск сходства, обобщения, оснований и закономерностей);
- *рефлексивно-медитативный* (ум, ориентированный на интуитивное переживание происходящего, использование метафор, символов и рефлексии в качестве средств организации индивидуальной «картины мира»);
- *хаотический* (ум, ориентированный на реализацию субъективно сверхзначимой цели-идеала, когда предельная концентрация интеллектуальных сил на определенной проблемной области сочетается с проявлениями дезорганизации интеллектуальной деятельности).

Эпистемологические стили, по всей вероятности, складываются под влиянием стилей постановки и решения проблем. Так, с определенной долей условности можно предположить, что эмпирический стиль уходит своими корнями в адаптивный стиль постановки и решения проблем, конструктивно-технический — в эвристический, рационалистический — в исследовательский, рефлексивно-медитативный — в инновационный, хаотический — в смыслопорождающий.

8.2. Персональный познавательный стиль как результат интеграции разных уровней стилевого поведения

Существуют, по-видимому, сквозные механизмы взаимодействия всех уровней стилевого поведения, начиная с уровня стилей кодирования информации и заканчивая стилями познавательного отношения к реальности. В целом выстраивается

следующая система возможных соотношений между четырьмя разными уровнями стилевого поведения (табл. 26).

Таблица 26

Возможные линии взаимосвязи познавательных стилей на разных уровнях стилевого поведения

Стили кодирования информации (I уровень)	Стили переработки информации (II уровень)	Стили постановки и решения проблем (III уровень)	Стили познавательного отношения к миру (IV уровень)
Предметно-практический	Не выявлены	Адаптивный (исполнительский)	Эмпирический (наблюдение)
Визуальный	Полезависимость/поленезависимость. Импульсивность/рефлективность. Фокусирующий/сканирующий контроль. Сглаживание/заострение	Эвристический	Конструктивно-технический (эксперимент)
Словесно-речевой	Узкий/широкий диапазон эквивалентности. Узкая/широкая категоризация. Аналитический/тематический стиль. Когнитивная простота/сложность. Конкретная/абстрактная концептуализация. Толерантность к нереалистическому опыту	Исследовательский Инновационный	Рациональный (обобщение и обоснование)
Сенсорно-эмоциональный	Ригидный/гибкий познавательный контроль. Физиогномический/буквальный стиль. Медленное/быстрое течение психического времени	Смыслопорождающий	Рефлексивно-медитативный (интуиция) Хаотический (сверхзадача)

Таким образом, каждый последующий уровень стилевого поведения «вырастает» и раскрывается в своем многообразии на основе формирования механизмов стилевого поведения предшествующего уровня. Так, мера сформированности и сбалансированности основных способов кодирования информации в структуре индивидуального ментального опыта предопределяет особенности способов переработки информации о своем окружении (т. е. индивидуальный профиль когнитивных стилей). В свою очередь, развитие когнитивно-стилевых свойств в направлении смещения интеллектуального поведения к определенным субполюсам основных когнитивных стилей оказывает влияние на преобладание определенных способов постановки и решения проблем. Последние, закрепляясь в ментальном опыте человека, создают предпосылки для формирования познавательной позиции личности (ее эпистемологического стиля).

Следует признать, что такая постановка проблемы — выделение некоторого множества познавательных стилей с указанием на возможные связи между ними — порождает новые вопросы. Применительно к конкретному человеку стратегия перечисления набора разных познавательных стилей имеет смысл только при условии, если будет осуществлен переход к некоторому интегрированному описанию его стилевого поведения в рамках понятия *«персональный познавательный стиль»*. Действительно, каждый человек, о котором мы можем сказать, что он умен, умен на свой лад. Но как подойти к пониманию природы той психической целостности, которую в просторечии мы называем своеобразием склада ума? Здесь на первый план выходят уже не общие закономерности устройства и функционирования интеллекта, а закономерности индивидуализации (спецификации) этих общих закономерностей.

Каждый человек осваивает мир (воспринимает, понимает и объясняет происходящее) в рамках того стиля, который у него сложился. И в этом кроется своего рода опасность: иногда человек не в состоянии себе представить, что можно по-другому видеть, осмысливать, оценивать события (объекты, ситуации, других людей, мир в целом).

21 – 986

Иными словами, познавательные стили — обоюдоострый познавательный инструмент, поскольку сформированность стиля, с одной стороны, может превратить личность в «человека в футляре», но, с другой стороны, богатство стилевого репертуара приводит к значительному расширению умственного кругозора (и интеллектуальных возможностей в целом).

С учетом сказанного можно предположить, что в процессе интеллектуального развития происходит интеграция механизмов разных уровней стилевого поведения — стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру. Действительно, какой бы стиль мы не взяли, в нем всегда в той или иной мере отражены эффекты интеграции ментального опыта (разных его модальностей, приемов переработки информации, стратегий решения задач, познавательных позиций). Таким образом, по мере становления стилевых свойств интеллекта формируется персональный познавательный стиль как результат интеграции разных уровней стилевого поведения (в том числе когнитивных стилей) (рис. 18).

Как можно видеть, персональный познавательный стиль складывается по мере освоения субъектом разных видов стилевого поведения, поэтому его уже нельзя рассматривать как характерное для данного человека одномерное, устойчиво доминирующее предпочтение в виде преимущественного использования определенного способа познания. Будучи неотрывно связанным с процессом интеллектуального роста личности, персональный познавательный стиль на каждом этапе онтогенеза представлен на определенном уровне его сформированности, выступая в пределе своего развития как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма индивидуального интеллектуального поведения.

И тогда мы снова возвращаемся к парадоксальной констатации: при наличии персонального познавательного стиля частные стили в виде устойчивых предпочтений личности как таковые отсутствуют. Ибо человек со сформированным персональным стилем владеет всем арсеналом средств стилевого поведения, которые проявляются в зависимости от целей его деятельности и требований сложившейся ситуации.

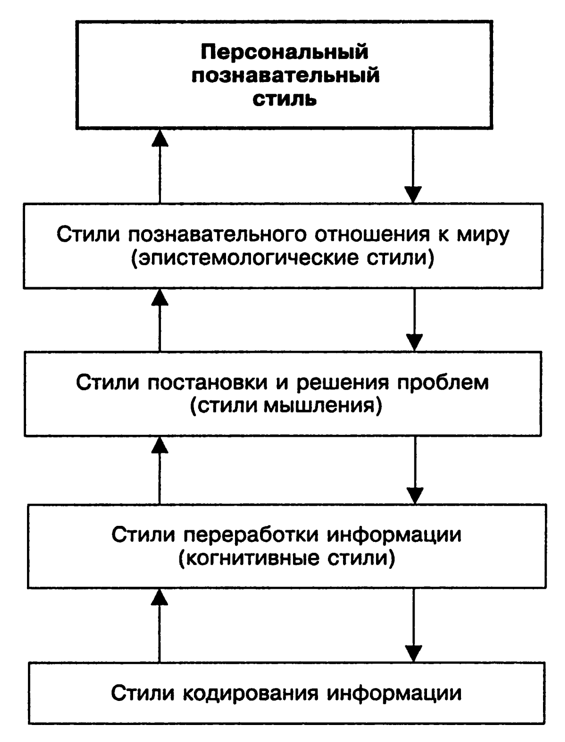


Рис. 18. Иерархия индивидуальных познавательных стилей как основа формирования персонального познавательного стиля

Критерии сформированности персонального познавательного стиля следует искать в особенностях организации индивидуального ментального опыта. В частности, в качестве таких критериев могут выступать:

1) мера взаимодействия разных модальностей опыта в условиях восприятия и переработки информации о своем окружении;
2) мера артикуляции ментального опыта и его открытости по отношению к внешним и внутренним источникам информации, а также мера выраженности непроизвольного интеллектуального контроля как фактора регуляции процессов переработки информации и психических состояний субъекта в условиях познавательной деятельности;

3) мера освоения разных способов постановки и решения проблем, особенно в режиме самостоятельного интеллектуального поиска;
4) мера понимания других познавательных позиций (иных субъективных «порядков правды»).

Процесс формирования персонального познавательного стиля оказывает влияние одновременно на две линии интеллектуального развития личности. С одной стороны, повышается эффективность интеллектуальной деятельности, поскольку по мере формирования механизмов стилевого поведения расширяется арсенал способов познания, появляется возможность варьирования собственной познавательной позиции в зависимости от особенностей проблемной ситуации и т. д. С другой стороны, вырабатывается глубоко индивидуализированные механизмы познавательной активности за счет более оптимального баланса «сильных» и «слабых» качеств своего ума, более полного проявления специфических особенностей собственного ментального опыта, проявления индивидуальных познавательных склонностей и т. д.

И тогда становится понятной известная максима: «Гений появляется тогда, когда структура индивидуального ума совпадает со структурой объективно возникшей проблемы».

Глава 9

Познавательные стили в учебной деятельности[1]

9.1. Определение понятия «стиль учения»

Справедливо говорят, что в традиционном образовании далеко не все плохо, как и в инновационном — не все хорошо. Тем не менее существует четкий рубеж между этими формами образовательного процесса: в традиционном обучении ребенок рассматривается как объект учебно-педагогических воздействий в рамках позиции «каждый ученик должен нечто знать и уметь делать», тогда как в инновационном — как субъект учебной деятельности в рамках позиции «каждый ученик должен, может и хочет нечто знать и уметь делать с учетом его индивидуальности».

По словам *Б. Лу Ливер*, «...все учащиеся, без какого-либо исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, — это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» (Ливер, 1995, с. 6). Иными словами, речь идет о проблеме, которая раньше вообще не стояла перед традиционной дидактикой, а именно о возможном *«конфликте стилей»*, т. е. о несовпадении познавательного стиля ученика с разными аспектами образовательной среды:

- технологией (методами) обучения;
- стилем учителя;
- общим стилем класса (Ливер, 1995, с. 6).

---

[1] Данная глава написана при финансовой поддержке РГНФ (проект № 00-06-00244а).

Для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности учащихся (детей и взрослых) в условиях школьного либо профессионального обучения было введено понятие *«стиля учения» (learning style)*. Стиль учения — это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании — присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением).

Прежде всего, следует уточнить значение термина «стиль учения». Этот термин, появившийся в западной психолого-педагогической литературе в 70-х годах прошлого столетия, характеризовал типичный для данного индивидуума (школьника, студента, взрослого) подход к процессу своего обучения.

Первоначально для описания индивидуальных различий в учебной деятельности использовалось такое понятие, как «учебные предпочтения» (Riechmann, Grasha, 1974). *С. Ричман* и *Е. Грейш* выделили три типа биполярных учебных предпочтений, каждый полюс которых описывал учащихся шести разных типов: *уклоняющийся/участвующий; соперничающий/сотрудничающий; зависимый/независимый.*

Краткая психологическая характеристика каждого типа учащихся выглядела следующим образом:

1) *уклоняющийся* — немотивированный, незаинтересованный, пассивный;
2) *участвующий* — мотивированный, с четко выраженными учебными интересами, активный;
3) *соперничающий* — склонный к самоутверждению, противопоставлению своего мнения позициям соучеников и учителя;
4) *сотрудничающий* — ориентирован на дискуссии, работу в группах и межличностное взаимодействие в целом;
5) *зависимый* — предпочитает структурированные программы и задания с четко определенными формами контроля со стороны учителя;
6) *независимый* — предпочитает сам влиять на содержание и структуру учебной программы, используя помощь учителя как дополнительный ресурс.

Характерно, что указанные типы учебных предпочтений были выделены на основе предпочитаемых учащимися методов обучения, в которых на первый план выходил характер коммуникаций ученика с учителем: автономных (открытых, дистантных, гибких, основанных на компьютерном контроле), групповых (ролевые и деловые игры, дискуссии) и директивных (лекции, руководство преподавателя).

Затем появилось понятие «подходы к учению», фиксировавшее индивидуальные различия в качестве работы учащихся с учебным материалом (Marton, 1976; Entwistle, 1981). В частности, *Н. Энтвайстл* выделил четыре основных подхода к учебной деятельности, характеризующих, по сути, мотивационное отношение учащихся к учебе:

1) *ориентация на понимание* — активный и критический интерес к учебному материалу, поиск сходства идей, опора на доказательства;
2) *ориентация на воспроизведение* — преобладание установки на заучивание и внешней мотивации;
3) *ориентация на достижения* — высокая потребность в учебных успехах;
4) *целостная ориентация* — систематическое усвоение учебного материала и планирование времени его изучения.

Наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи *Д. А. Колба* (Kolb, 1976; 1984). Он выделил такие полярные измерения интеллектуальных возможностей учащихся, как конкретность/абстрактность мышления и склонность перерабатывать информацию на уровне действия либо наблюдения. По его мнению, существуют четыре стадии (цикла) учебной деятельности. Сначала ученик знакомится с определенной ситуацией, накапливая конкретный опыт, затем идет этап рефлексивного наблюдения за происходящим, после чего происходят концептуализация результатов наблюдения и формирование теоретических понятий, которые впоследствии проверяются на основе практического экспериментирования. В результате эксперимента появляется новый конкретный опыт, так что весь цикл начинается заново. В соответствии

с указанными циклами можно говорить о четырех стилях учения (рис. 19).



Рис. 19. Модель учения, по Д. Колбу (Kolb, 1984)

Таким образом, в модели Колба выделяются четыре стиля учения:

1) *дивергентный* — учащиеся обучаются посредством синтезирования и интегрирования информации из разных источников, любят групповые формы работы, склонны к инновациям и отличаются богатым воображением, с удовольствием включаются в решение проблем, хотя не всегда доводят свою работу до конца;
2) *ассимилятивный* — учащиеся воспринимают и перерабатывают информацию в режиме абстрактного обоснования и рефлексии, высоко ценят логику и последовательное мышление, склонны формулировать теории и исследовать факты, учатся посредством изучения идей, ценят мнение экспертов и возможность участвовать в дискуссиях, имеют

хорошие способности в планировании собственной деятельности;

3) *конвергентный* — учащиеся воспринимают информацию на уровне общих идей, ориентируясь при этом на их практическую реализацию, им важно знать, как устроены и как действуют вещи, предпочитают решать какую-либо одну проблему, стремятся проверять теории, отличаются стратегическим мышлением, толерантны к неопределенности, эффективны в принятии решений;
4) *аккомодативный* — учащиеся воспринимают информацию на уровне конкретных впечатлений и учатся на основе предметных действий, любят делать конкретные вещи, не боятся рисковать и экспериментировать, склонны к лидерству и управлению другими людьми с целью получения необходимой информации.

Используя модель Колба как отправную точку, *П. Хани* и *А. Мамфорд* описали те же четыре стиля учения в более простых терминах: *деятельностный, рефлексивный, теоретический и прагматический* (Honey, Mumford, 1986). Впоследствии было показано, что, судя по результатам факторизации данных разработанного ими опросника, в действительности следует говорить о двух стилях: *деятельностном* (ориентация на применение знаний и склонность обучаться посредством практических ситуаций) и *аналитическом* (ориентация на логический анализ и теоретическое обоснование) (Allinson, Hayes, 1990).

А. Р. Грегорс определял стили учения в зависимости от того, опирается ли ученик на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо случайный характер (Gregors, 1982). В итоге были выделены четыре типа учеников с такими стилями учения, как:

1) *конкретно-последовательный* (предпочитают непосредственное, шаг за шагом обучение, базирующееся на четком наглядном опыте);
2) *конкретно-случайный* (учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к учебной деятельности);

3) *абстрактно-последовательный* (предпочитают аналитический, логический подход к обучению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний);
4) *абстрактно-случайный* (демонстрируют целостный, с опорой на визуальный опыт подход к учению, предпочитая неструктурированную форму предъявления учебной информации).

Особый интерес представляет позиция *Г. Райнерта*, согласно которой стили учения могут быть определены в терминах разных модальностей опыта. В частности, были выделены стили с преимущественным использованием визуальных образов, вербальных символов, звуков, эмоциональных переживаний (Reinert, 1976).

Некоторые авторы считают, что индивидуальные различия в стилях учения обусловлены существованием некоторого суперизмерения, полюса которого могут быть проинтерпретированы в терминах межполушарной специализации: на одном полюсе находится правополушарное мышление (переработка информации осуществляется в форме синтеза и одновременной интеграции разных воздействий), тогда как на другом — левополушарное мышление (логическая, линейная и последовательная формы переработки информации) (Miller, 1987).

Общий взгляд на исследования в области стилей учения позволяет отметить две основные, нерешенные до сих пор проблемы.

Во-первых, обращает на себя внимание разноголосица в определении понятия «стиль учения». Более того, возникает впечатление, что разные авторы часто говорят об одном и том же явлении, используя для его описания каждый раз разные термины. Добавим к этому, что продолжает наблюдаться смешение понятий «когнитивный стиль» и «стиль учения» (в перечне «стилей учения» часто «захватываются» традиционные когнитивные стили, такие как полезависимость/поленезависимость, импульсивность/рефлективность и др.) (Dunn, Dunn, Price, 1989; Lettery, 1980).

Во-вторых, все стили учения выявляются с помощью опросников, которые, по мнению ряда авторов, не всегда достаточно

надежны и валидны. Самооценочные, т. е. вербально заявленные испытуемым в качестве предпочитаемых, учебные позиции могут существенно расходиться с его предпочтениями на уровне реального учебного поведения.

Эти две частные проблемы заставили некоторых исследователей пересмотреть взгляд на природу стиля учения: отказаться от его трактовки как биполярного измерения и перейти к его анализу как многомерного психического явления, в котором могут быть выделены разные уровни (или типы) стилевого поведения.

Так, *Р. Данн, К. Данн* и *Г. Прайс* определили стили учения как способность учащегося взаимодействовать со своим образовательным окружением, которую следует рассматривать в качестве некоторого репертуара поведения, формирующегося на основе одновременного действия пяти факторов. К числу этих факторов относятся:

- физические характеристики учебной ситуации (освещенность помещения, уровень шума, температура, оформление);
- эмоционально-волевые свойства ученика (настойчивость, мотивация, ответственность);
- социоэкономические условия (роль родителей, группы);
- психофизиологические состояния (кинестетические, слуховые, визуальные впечатления, уровень активности в зависимости от времени суток);
- когнитивно-психологические свойства (аналитический/глобальный подход к своему окружению, импульсивность/рефлективность, аналитичность/синтетичность и т. д.) (Dunn, Dunn, Price, 1989).

Л. Карри предложила «трехслойную модель» стиля, попытавшись объединить разные подходы в исследованиях стилей по аналогии с устройством луковицы. Внутренний слой стилевой «луковицы» образуют личностные когнитивные стили, оказывающие влияние на своеобразие познавательной деятельности человека, средний слой — стили как способы переработки информации, и внешний, поверхностный слой — учебные предпочтения (стили учения) (Curry, 1987).

Б. Лу Ливер систематизировала разные типы учебных предпочтений учащихся (предпочитаемые методы обучения, типы учебника, формы предъявления учебной информации и т. д.) с учетом специфики культурной среды (Ливер, 1995).

Ею были выделены два основных подхода к обучению, которые она назвала «западным» и «не западным». Под западным подходом к обучению Ливер имеет в виду традиционную для западной культуры образовательную позицию: ориентацию на логику и порядок, абстрактно-логическую, вербальную форму предъявления информации, последовательный способ мышления. Соответственно, учащиеся с не западным подходом к обучению были отнесены к «группе риска», поскольку для детей этого типа фактически не предусмотрены необходимые условия школьного развития. В таблице 27 приводятся биполярные свойства, различающие учащихся этих двух типов.

Таблица 27

Особенности стилей учения школьников с западным и не западным подходами к обучению (Ливер, 1995)

Западный подход к обучению	Не западный подход к обучению
Доминирование левого полушария (словесно-аудиальный стиль) Предпочитают словесные объяснения и контроль своих результатов	*Доминирование правого полушария (визуальный стиль)* Предпочитают свободное обсуждение с опорой на целостные представления и элементы искусства
Контекст-независимость Учебные материалы, предъявляемые вне контекста; контроль в виде вопросов с выбором ответа; заучивание через повторение; математические вычисления	*Контекст-зависимость* Математика (химия и т. д.) в окружающем мире; сочинение на свободную тему; самостоятельная работа; не любят заучивания и диктантов
Усилители Концентрация на различиях, деталях, контрасте; склонность решать задачи	*Усреднители* Концентрация на сравнении, поиске общих черт; склонность порождать идеи

Западный подход к обучению	Не западный подход к обучению
Дедуктивный тип мышления Предпочитают правила, обоснования; любят работать с новой дополнительной информацией	*Индуктивный тип мышления* Предпочитают примеры, исключения из правил, правила «в действии»; утомляются от объяснений; стремятся к полноте понимания
Аналитичность Опора на информацию из учебника; ценят возможность анализировать и объяснять заданные материалы	*Синтетичность* Изучение оригинальных текстов; ценят общую идею и возможность самим творить и придумывать
Абстрактный тип мышления Предпочитают лекции и письменные упражнения; легко работают с традиционным учебником	*Конкретный тип мышления* Предпочитают экскурсии, метод проб и ошибок; плохо переносят традиционный учебник, «спят» на обычных уроках
Линейный тип мышления Предпочитают точные последовательные действия; стремятся все разобрать «до косточки», любят порядок; характерна ясная, строгая речь	*Нелинейный тип мышления* Предпочитают свободные, неструктурированные ситуации; типичны импровизация, ссылки на интуицию и необычная форма выражения своих мыслей
Импульсивность Учатся в быстром темпе; предпочитают быструю смену видов деятельности и работу в группе	*Рефлективность* Требуется время на размышления; сосредотачиваются на одной деятельности и предпочитают долгосрочные проекты; любят работать в одиночку

Несмотря на то, что набор вышеперечисленных стилевых свойств носит достаточно произвольный характер, такая классификация весьма удобна как рабочий инструмент анализа особенностей стилевого поведения ученика и учителя.

Например, с помощью набора определенных рубрик можно построить типичный «стилевой портрет» традиционного учителя математики или учителя-новатора с ярко выраженным авторским

подходом к обучению (по всей вероятности, у первого будут преобладать словесно-аудиальный и контекст-независимый стиль преподавания, склонность к «усилению» учебного материала и импульсивной стратегии поведения, опора на дедуктивный, аналитический и линейный тип мышления»; второго будет отличать визуальный и контекст-зависимый стиль преподавания, склонность к «усреднению» и рефлективность, опора на индуктивный, синтетический, нелинейный тип мышления). И тогда с легкостью может быть осознан тот факт, что далеко не для всех детей будут приемлемы те методы преподавания, которые самому учителю кажутся «очевидно правильными» и которые лично для него являются вполне комфортными.

Данная классификация помогает увидеть конкретные проявления «конфликта стилей» в формах оценки учебной деятельности. По мнению Ливер, многие формы контроля (в том числе тесты) часто дают неверное представление о том, что в действительности знает и умеет делать данный ребенок, — именно в силу конфликта средства контроля с присущим ученику стилем учения (табл. 28).

Таблица 28

Соответствие стиля учения с формой контроля (Ливер, 1995)

Стиль ученика	Форма контроля (теста)
Аналитический	Решение задач (выбор подходящего ответа из набора заданных вариантов)
Синтетический	Открытые вопросы (возможность дать собственный развернутый ответ)
Импульсивный	Фиксированный срок выполнения, задания «на время»
Рефлективный	Задания с неограниченным сроком выполнения
Визуальный	Контроль в письменной форме (с возможностью письменного ответа)
Аудиальный	Контроль в устной форме (с возможностью дать устный ответ)
Кинестетический	Демонстрационный эксперимент, деловая игра, лабораторные работы

Анализ отмеченных в таблице 28 соотношений стиля учения учащихся и адекватной этому стилю формы контроля позволяет сделать важный вывод: при организации процедуры оценки уровня знаний и умений ученика (в более широком понимании — уровня его подготовленности или умственного развития) необходимо учитывать его персональный познавательный стиль и предоставлять ему возможность выбора наиболее подходящей формы контроля.

Мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования и т. п.) объективна именно в силу своего единообразия, с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей учащихся. Ибо при этом создаются преимущества для учащихся с определенным складом ума и, соответственно, неблагоприятные условия для учащихся с иными, не предусмотренными данной «единой» формой контроля, познавательными стилями.

Сам факт введения понятия «стиль учения», а также исследования стилей, выполненные в рамках образовательной практики, ярко высветили в феномене стиля те особенности, которые оставались в тени в условиях традиционных стилевых исследований. В силу инерции научной традиции, в большинстве работ стили учения — вслед за когнитивными стилями — рассматривались как биполярные образования. Так, выделялись такие стили учения:

- ориентация на усвоение главного/ориентация на бессистемное заучивание (Ausubel, 1968);
- опора на логические суждения/опора на запоминание (Goldman, Warren, 1972);
- обобщающий/репродуктивный (Wittrock,1986);
- подход на основе понимания/инструментальный подход (Pack, 1976);
- глубокий подход к учебному материалу/подход на основе его детализации (Schmeck, 1983);
- преобразующее обучение/репродуктивное обучение (Thomas, Bain, 1984) и т. д.

Однако именно при изучении стилей учения критерий биполярности виде обнаружил свою несостоятельность.

Во-первых, строго определенные полюса стилей учения обеспечивали более высокое качество учебной деятельности (ориентация на усвоения главного, логические суждения, обобщающий, глубокий подход к учебному материалу и т. п.), т. е. в стилях учения с очевидностью были представлены механизмы продуктивной интеллектуальной деятельности в ситуации обучения. Несмотря на многообразие описанных стилей учения, ключевым условием высокого качества учебной деятельности, представленной в указанных стилевых полюсах, является готовность ученика одновременно работать с проблемой на двух уровнях: на микроуровне, когда анализируются требования задачи, и на макроуровне, когда задача рассматривается в контекстуальной перспективе (например, как часть некоторой предметной области), при этом ученик не концентрируется только лишь на решении задачи как основной цели, его интересует процесс обучения как таковой (Robotham, 1999).

Во-вторых, было показано, что стили учения нестабильны во времени, поскольку возможно изменение стиля учения под влиянием самого процесса обучения, использования новых методов преподавания, мотивации ученика и прочих факторов.

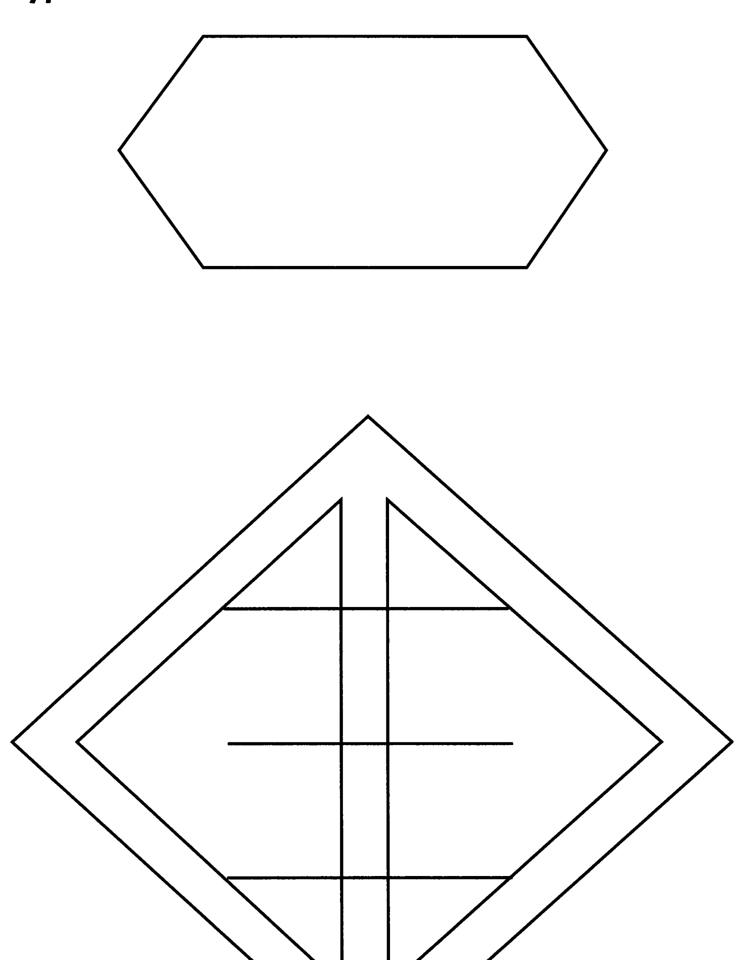
> Не зря говорят, что практика — критерий истины. Как только исследования стилей вышли за пределы лабораторий и «погрузились» в процесс реальной учебной деятельности, покровы мифологических представлений со стилевых свойств интеллектуальной деятельности стали постепенно исчезать. Стилевая феноменология все в большей мере стала вписываться в систему механизмов интеллектуального роста личности.

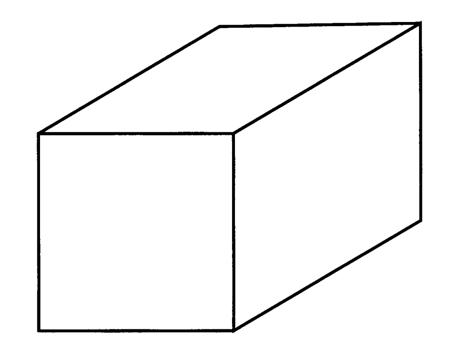
Анализ работ в области стилей учения позволяет сделать еще один важный вывод. Нельзя не заметить, что модели, в которых стили учения рассматриваются как некоторые интегральные образования, в терминах сочетания и взаимодействия разных учебных предпочтений (различий в способах кодирования и переработки информации, приемов решения учебных проблем, склонностей относительно выбора разных типов учебного

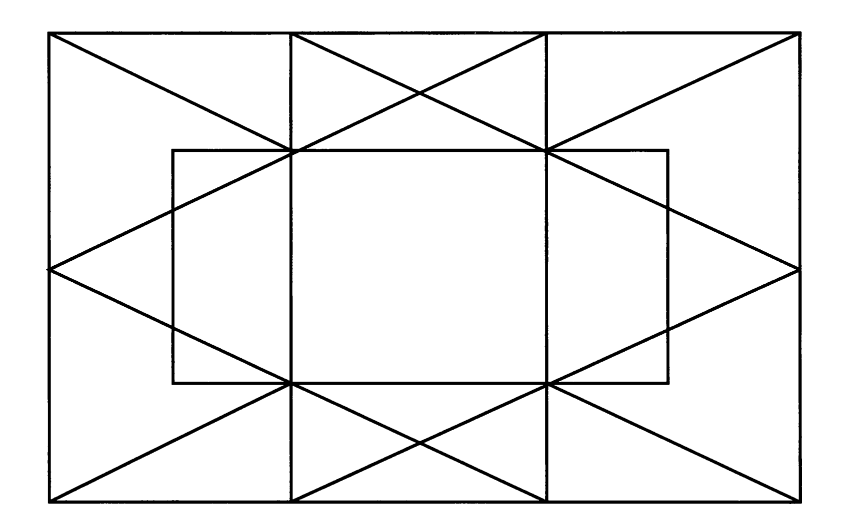
Приложение 1

Методика «Фигуры Готшальдта»

Примеры бланков с простыми и сложными фигурами



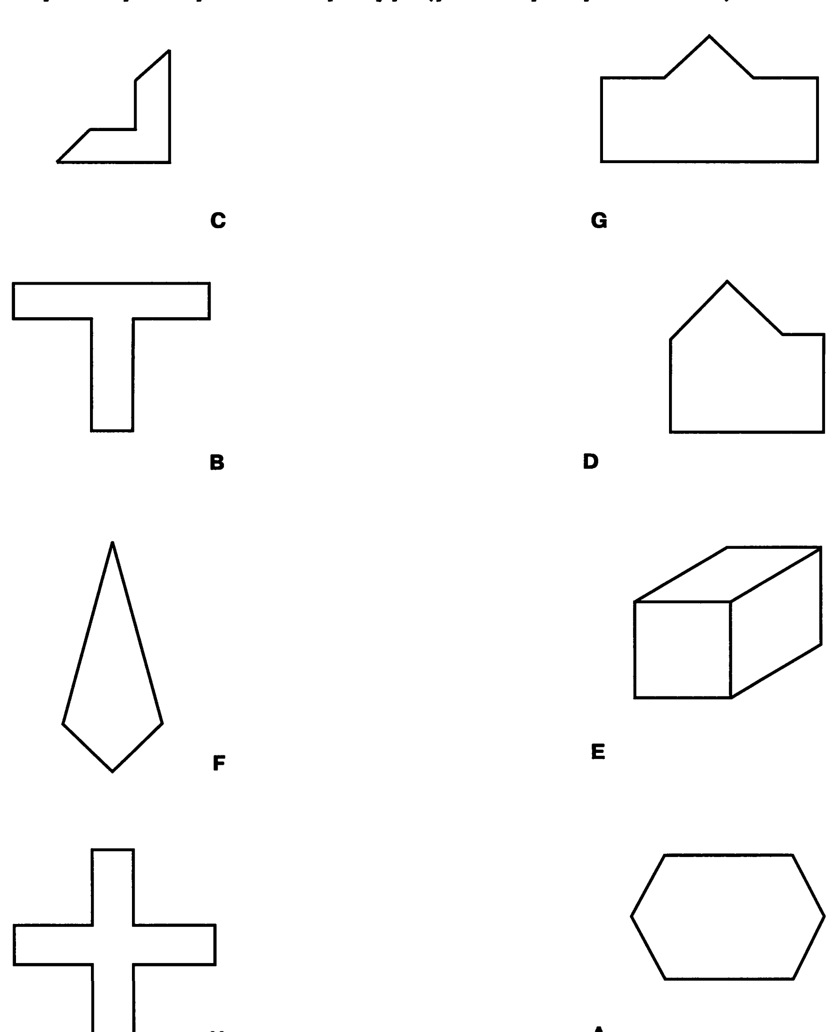




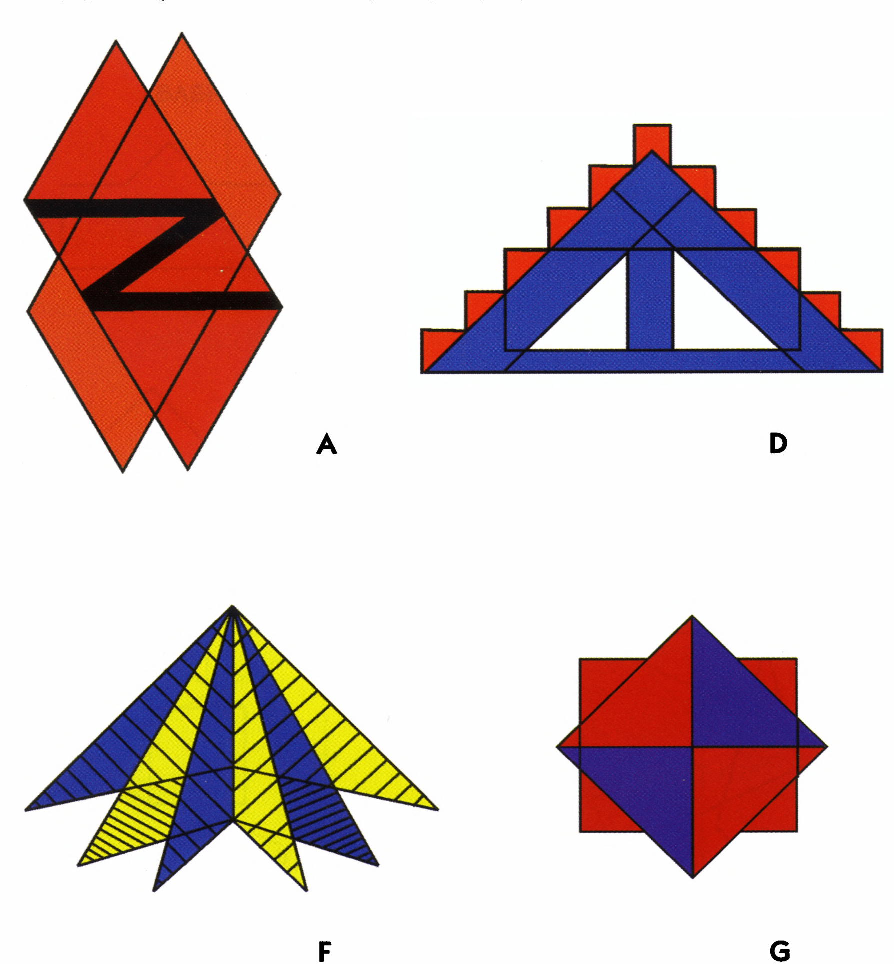
Приложение 2

Методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (индивидуальная форма)

Примеры простых фигур (размер оригинала)



Примеры сложных фигур (размер оригинала)
Буква указывает правильный ответ
(простую включенную фигуру)



Приложение 3

Методика «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа

Фрагменты трех карт

Карта «слова»

СИНИЙ	КРАСНЫЙ	ЗЕЛЁНЫЙ	КРАСНЫЙ	СИНИЙ	ЖЁЛТЫЙ	ЗЕЛЁНЫЙ
КРАСНЫЙ	ЖЁЛТЫЙ	СИНИЙ	ЗЕЛЁНЫЙ	ЖЁЛТЫЙ	КРАСНЫЙ	СИНИЙ

Карта «цвет»

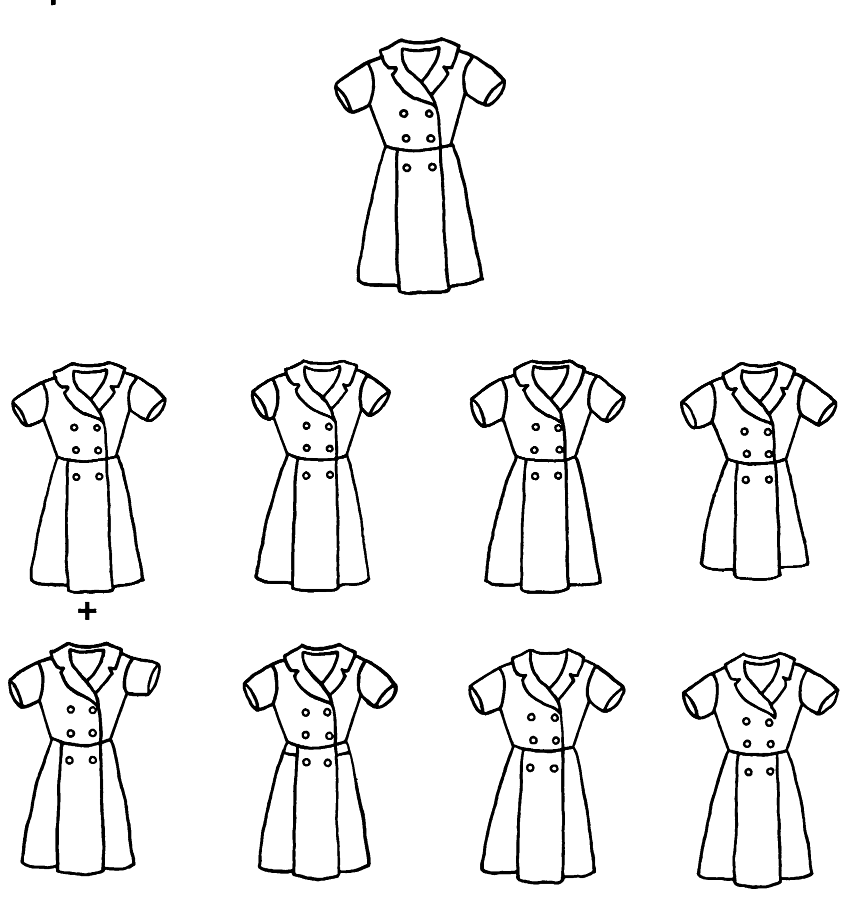
Карта «цветные слова»

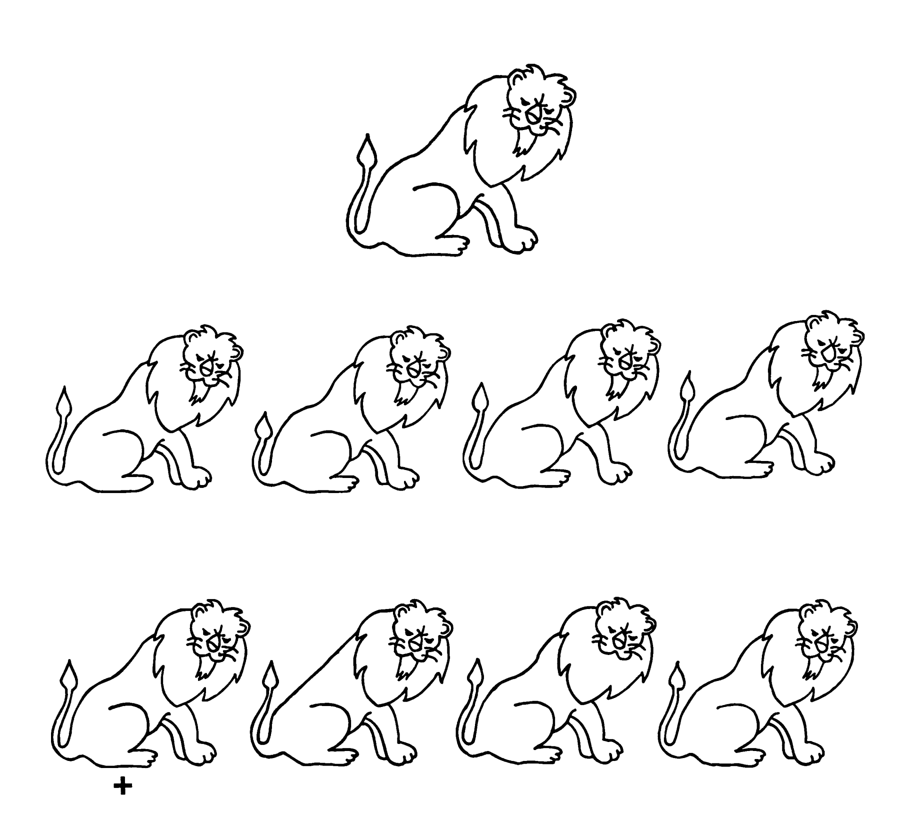
КРАСНЫЙ	ЖЁЛТЫЙ	СИНИЙ	ЗЕЛЁНЫЙ	ЖЁЛТЫЙ	КРАСНЫЙ	СИНИЙ
ЗЕЛЁНЫЙ	СИНИЙ	ЖЁЛТЫЙ	КРАСНЫЙ	ЖЁЛТЫЙ	СИНИЙ	ЗЕЛЁНЫЙ

Приложение 4

Методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана

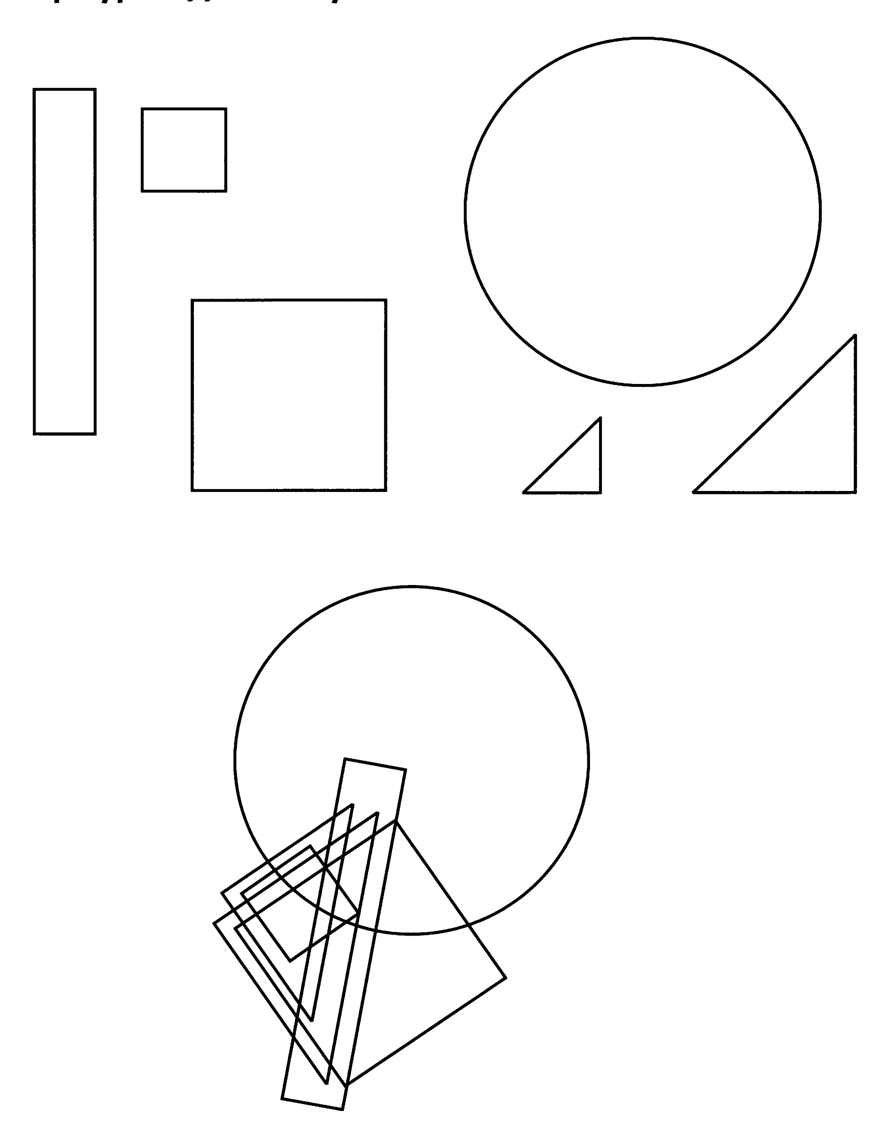
Примеры бланков с фигурой-эталоном (вверху) и вариантами фигур для идентификации (внизу) в уменьшенном виде.
Правильный ответ обозначен знаком «+»





Приложение 5

Пример задания из методики «Пересекающиеся фигуры» Дж. Паскуаль-Леона



материала и форм учебного контроля и т. д.), — сравнительно с выделением и описанием частных стилей учения — имеют значительно больший объяснительный потенциал.

Существуют эмпирические доказательства в пользу того, что в условиях реальной учебной деятельности ученики проявляют не столько определенный стиль учения, сколько полистилевой (смешанный, гетерогенный) подход к образовательным ситуациям. Так, по заключению Г. А. Берулава, «...установлена универсальность и эффективность смешанного когнитивного стиля в учебной деятельности школьников (в терминах вариаций интегрального и дифференциального стилей. — *М. Х.*) (Берулава, 2001). Аналогично в студенческом возрасте (18–19 лет) склонность к визуальным либо вербальным способам обучения включает три составляющие: высокий или низкий уровень пространственной способности; субъективную готовность использовать визуальные или вербальные способы мышления; предпочтения преподавания на основе образов или на основе слов (Mayer, Massa, 2003).

Взгляд на стиль учения как на результат интеграции различных форм индивидуального опыта позволяет на качественно новом теоретическом уровне развести понятия когнитивного стиля и стиля учения. Когнитивные стили — это высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности, влияние которого обнаруживается в широком спектре ситуаций (в том числе учебных). Стили учения — это, скорее, учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации.

Таким образом, стили учения (или индивидуально-своеобразные способы учебной деятельности) по своей природе непосредственно зависят от особенностей образовательной технологии (в том числе отличительных характеристик учебной ситуации и своеобразия учебной мотивации ученика, а также методов обучения, типа учебника, позиции учителя, статуса образовательного учреждения). В свою очередь, индивидуальные способы учебной деятельности вырабатываются под влиянием присущих ученику познавательных стилей (стилей кодирования и перера-

ботки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру).

При этом необходимо иметь в виду следующее принципиально важное обстоятельство. Конкретный ученик в своей реальной учебной деятельности демонстрирует не отдельные учебные и познавательные стили, а *персональный познавательный стиль* на определенном уровне его сформированности, который в пределе своего развития выступает, согласно выводам, сделанным в главе 8, как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма интеллектуального поведения.

Схематически формирование персонального познавательного стиля ученика с учетом соотношения основных компонентов образовательной технологии, а также его познавательных стилей и индивидуальных способов учебной деятельности (стилей учения) можно представить следующим образом (рис. 20).

Таким образом, стиль учения нельзя отождествлять с познавательным (или когнитивным) стилем, а также рассматривать его как частный либо общий случай познавательного (или когнитивного) стиля. Стиль учения — это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразие которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного ученика. Именно поэтому решение задачи интеллектуального воспитания учащихся — в том числе создание условий для развития и сохранения уникальности склада ума каждого школьника — неотрывно связано с обогащением ментального опыта учащихся в процессе обучения (Холодная, 2002).

В определенных условиях (в частности, в условиях действия строгих норм традиционного обучения, инновационного обучения в режиме «конфликта стилей» и т. п.) складывающиеся у ученика индивидуальные способы учебной деятельности могут затормозить или даже заблокировать механизмы стилевого поведения. И тогда на уровне персонального познавательного стиля будут наблюдаться такие негативные явления, как крайняя поляризация интеллектуального поведения (например, в своей учебной работе ученик будет чрезмерно импульсивным, крайне

поленезависимым, полностью нетолерантным к необычному опыту и т. д.), резкое сужение диапазона способов учебной деятельности (например, ученик будет опираться преимущественно на словесно-речевую форму представления информации при игнорировании визуальной, думать в режиме дедуктивных рассуждений без привлечения эвристических или индуктивных приемов решения проблем, доверять при оценке истинности суждений исключительно фактам и логическим умозаключениям при игнорировании собственной интуиции и т. д.).

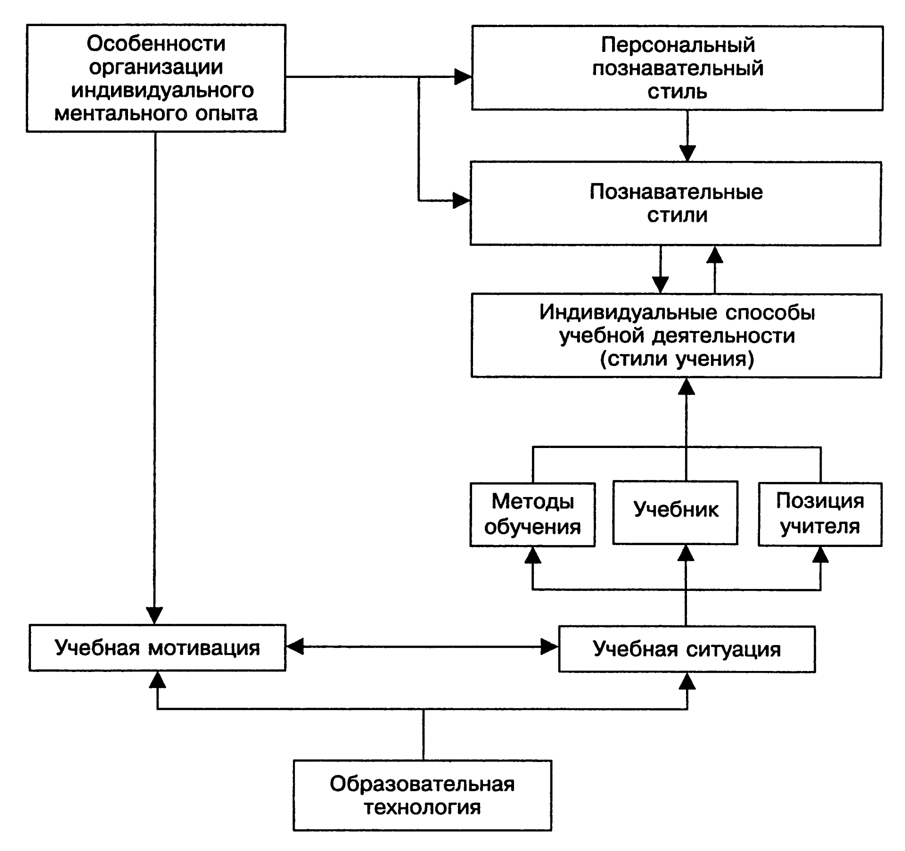


Рис. 20. Формирование персонального познавательно стиля ученика с учетом основных компонентов образовательной технологии, а также присущих ему познавательных стилей и индивидуальных способов учебной деятельности (стилей учения)

Ясно, что на этом фоне будет отмечаться снижение продуктивности и мобильности интеллектуального поведения в процессе обучения. Кроме того, учебное поведение ученика, все в большей мере теряя индивидуальное своеобразие, постепенно будет превращаться из собственно интеллектуального в ролевое («я — плохой ученик», «я — отличник», «я — хулиган» и т. д.) либо ситуативное («мне сказали — я сделал», «я — как все» и т. д.).

Напротив, если обучение в максимальной мере расширяет репертуар способов учебной деятельности (независимо от того, является ли оно традиционным или инновационным), то это приводит к обогащению стилевой сферы интеллекта учащихся. При этом в рамках формирования персонального познавательного стиля нарастают эффекты гибкости интеллектуального поведения в самых разных учебных ситуациях (с точки зрения возможности перехода от одного способа познавательной деятельности к другому, от более сложных приемов переработки информации — к более простым, от субъективно предпочитаемых форм обучения — к нормативным и т. д.). Главное, при этом происходит нарастание индивидуального своеобразия склада ума в сочетании с ростом продуктивности интеллектуальной деятельности.

9.2. Проблема совмещения стиля учения и метода обучения

Пожалуй, самой острой проблемой в исследованиях стилей учения (оставим этот привычный термин с учетом его трактовки как индивидуально-своеобразных способов учебной деятельности) является проблема совмещения стилей учения учащихся с методами обучения как условием повышения их учебных достижений. И здесь мы опять сталкиваемся с серьезным противоречием. Казалось бы, представление о необходимости перестройки процесса обучения (используемых методов обучения, форм предъявления учебной информации, особенностей поведения учителя и т. д.) с точки зрения приведения его в соответствие с индивидуальными различиями в предпочитаемых способах учебной деятельности учащихся является безусловно верным.

Суть индивидуального подхода в школьном образовании как раз и заключается в том, что он позволяет учитывать индивидуальные различия между детьми в качестве важного ресурса роста эффективности их учебной деятельности.

Например, согласно некоторым зарубежным исследованиям, если учебный процесс строится с учетом индивидуального темпа обучаемости (т. е. каждому школьнику предоставляется возможность затрачивать на изучение учебного материала столько времени, сколько ему необходимо), то до 95 % детей в классе начинают показывать высокий и выше среднего уровни способностей в усвоении учебного материала по показателям тестов учебных достижений. Тогда как при традиционном обучении, игнорирующем индивидуальные различия в скорости усвоения учебной информации, распределение способностей детей подчиняется действию закона нормального распределения (т. е. до 50 % детей — гораздо больше, чем 5 % по итогам экспериментального обучения — имеет низкий и средний уровни учебно-познавательных способностей (цит. по: Кларин, 1989; 1997). Иными словами, наша оценка некоторых детей как неспособных вне индивидуализации обучения, по сути дела, является неверной.

Однако относительно стилей учения складывается достаточно непростая картина. Первоначально в качестве исходного фигурировало утверждение о том, что обучение будет более успешным, если информация предъявляется учащимся — в условиях школьного либо профессионального обучения — в форме, соответствующей их познавательным стилям либо стилям учения. В экспериментах создавались однородные группы учащихся (школьников, студентов и взрослых) в зависимости от выраженности тех или иных стилей учения, затем для каждой группы в течении длительного времени применялся соответствующий их стилевым особенностям метод обучения. По итогам обучения с помощью тестов достижений фиксировались показатели учебной успешности этих групп.

Так, среди студентов университета с помощью опросника, разработанного в рамках теории С. Аллисона и Дж. Хайеса, были выделены представители аналитического и деятельностного

стилей. Все они проходили курс обучения, включавший традиционное теоретически ориентированное лекционное обучение (7 мес.) и практически ориентированное обучение в виде выполнения реальных проектных заданий (5 мес.). Предварительно было высказано предположение, что у студентов с аналитическим стилем будут выше оценки по письменному экзамену по завершению лекционного цикла, тогда как у студентов с деятельностным стилем — выше оценки по проектным заданиям в конце всего курса обучения. Полученные результаты не подтвердили данной гипотезы: корреляционные связи между учебной успешностью и фактором «совпадения» стиля студента и метода его обучения отсутствовали (Allison, Hayes, 1988).

В другом исследовании проверялась гипотеза о том, что студенты с поленезависимым когнитивным стилем (в терминах теории Г. Уиткина) будут лучше усваивать математику в условиях применения проблемного метода (когда студент имеет возможность активно продуцировать идеи в относительно неструктурированных учебных ситуациях), тогда как студенты с полезависимым когнитивным стилем — при применении алгоритмического метода обучения (в условиях упорядоченной и четко структурированной учебной среды). Полученные результаты (дифференцированное обучение осуществлялось в течение 24 дней) свидетельствовали об отсутствии значимых связей между фактором «совпадения» когнитивного стиля с методом обучения и оценками в тестах математических способностей (Canino, Cicchelli, 1988).

В целом, обзор 17 работ в этой области показал, что только в десяти исследованиях обнаружены некоторые (кстати, весьма слабые) эмпирические доказательства в пользу утверждения, что разные методы обучения (образовательные стратегии) будут в разной мере эффективными для учащихся с разными стилями учения. В семи других работах такого рода связи вообще не были обнаружены (Hayes, Allison, 1993).

В отечественной педагогике были предприняты попытки привести в прямое соответствие формы обучения с проявлениями межполушарной специализации на уровне различий между учениками в способах кодирования информации. Так, некоторые авторы

сочли целесообразным раздельное обучение «левополушарных» и «правополушарных» первоклассников, которые после предварительной диагностики доминирующего полушария распределялись по разным классам с преобладанием соответствующих методов обучения (словесно-логических либо наглядно-практических) (Молоков, 1997; Молоков, Потапов, 1997). Однако психологическое обследование учащихся 2-го класса, обучающихся в условиях внешней дифференциации по критерию межполушарной специализации, обнаружило целый ряд серьезных психологических проблем, связанных с особенностями их познавательного и эмоционального развития (Богомаз, Левицкая, Ковалева, 1998).

Здесь мне хотелось бы сделать небольшое отступление. Как известно, существуют два варианта индивидуализации образовательного процесса: внешняя и внутренняя дифференциация. Внешняя дифференциация (в форме отсева или селекции детей с последующим созданием гомогенных классов) предполагает отбор детей под определенный тип обучения (сложность учебной программы, профильный характер образовательного процесса, ориентация на элитарный уровень подготовки учащихся и т. д.). Эта образовательная стратегия особенно часто применяется при наборе первоклассников в начальную школу. Ситуация, если задуматься, доводится до абсурда: детей с низкими показателями «готовности к школьному обучению» (или показателями уровня интеллектуального развития, определяемого, как правило, с помощью психометрических тестов интеллекта) «не берут» в данную школу, потому что в ней используются новые, гораздо лучше обычных — интегративные, развивающие, обогащающие — методы обучения!

Объяснения типа «не все дети могут освоить такую учебную программу» бессмысленны, ибо, если учебная программа непосильна для поступающих в школу первоклассников, значит, эта программа не отвечает задачам начального школьного обучения.

Иногда внешняя дифференциация (вплоть до создания спецклассов и даже спецшкол) обосновывается ссылкой на права и интересы одаренных детей, которых надо учить в ином — нежели обычных детей — режиме. Идея, безусловно, правильная: одаренные дети действительно нуждаются в особых, максимально индивидуализированных формах обучения. Однако проблема обучения одаренных детей сталкивается с одним серьезнейшим обстоятельством: учитывая специфику динамики детской

одаренности, невозможно на протяжении младшего школьного и подросткового возраста однозначно (и на всю оставшуюся жизнь) идентифицировать ученика как «одаренного» либо «неодаренного». Как справедливо говорят некоторые здравомыслящие учителя: «Жизнь покажет!»

Стилевой подход, на мой взгляд, предоставляет убедительные доказательства в пользу целесообразности для всех категорий учащихся (в том числе одаренных) такой формы обучения, как *внутренняя дифференциация,* предполагающей учет индивидуальных познавательных возможностей каждого ребенка в рамках общего для всех гетерогенного образовательного пространства — вариативного, разнообразного с точки зрения своего содержания и видов учебной деятельности (в том числе с использованием современных педагогических и информационных технологий).

Однако вернемся к обсуждению проблемы «сочетаемости» стилей учения и методов обучения. Обратим внимание на чрезвычайно странное обстоятельство: связь между отдельным познавательным стилем ученика и успешностью его обучения, как правило, существует. Так, факты свидетельствуют, что лучше учатся школьники с поленезависимым, рефлективным, теоретическим (в терминах П. Хани и А. Мамфорда), глубоким (в терминах Н. Энтвайстла) стилями и т. д. Однако как только метод обучения приводится в строгое соответствие с учебными (познавательными) предпочтениями ученика (в том числе и взрослого в ситуации профессионального обучения), связь между наличным стилем и успешностью обучения практически исчезает.

Неудивительно, что в последние годы в литературе, посвященной проблеме учета стилей учения в образовательном процессе, все чаще обсуждается вопрос: что же в действительности является условием успешного обучения — совпадение или, напротив, несовпадение присущих ученику учебного стиля и формы обучения.

Таким образом, просматриваются две возможные образовательные позиции относительно необходимости снятия «конфликта стилей»:

- приведение в соответствие средств образования (методов обучения, формы предъявления учебного материала, поведения учителя и т. д.) и учебных предпочтений учеников

(т. е. все элементы школьного образования в той или иной мере «подлаживаются» под присущие разным ученикам стили учения), при этом, как правило, создаются гомогенные группы (классы) с предъявлением учащимся соответствующих гомогенных учебных материалов;

- создание такой образовательной среды, в рамках которой дети с разными стилями учения (а также разными познавательными стилями) могут выбрать линию обучения, соответствующую их стилевым особенностям, осваивая по мере своего интеллектуального развития и другие, субъективно новые для них способы изучения реальности; при этом в гетерогенном классе реализуется вариативная обогащающая образовательная программа.

Есть основания полагать, что первая образовательная стратегия бесперспективна в силу несоразмерности затрат сил и средств сравнительно с низкой результативностью и, главное, в силу своей несостоятельности с научной точки зрения (т. е. с учетом природы самих стилей учения).

Дело в том, что стили учения — в противовес традиционным представлениям — не являются стабильным психическим качеством личности. Например, в исследовании *Е. Л. Григоренко* и *Р. Стернберга* было показано, что преимущественное развитие тех или иных стилей мышления американских школьников (законодательного, исполнительного, оценочного, монархического и т. д.), зависит:

- во-первых, от социально-экономического статуса их родителей (в семьях с низким достатком у детей преобладают исполнительский, оценочный и консервативный стили, тогда как при высоком социально-экономическом статусе отца у них выражены законодательный и иерархический стили мышления);
- во-вторых, от типа школы (является ли школа традиционной, инновационной, авторской и т. п.);
- в-третьих, от стиля учителя (учителя с максимальной выраженностью того или иного стиля склонны оценивать

учеников как «себе подобных», непроизвольно завышая оценки ученикам с аналогичным стилем и соответственно закрепляя именно такой тип стилевого поведения). В итоге «...преподаватели общаются с учениками, как если бы они имели такие же стили мышления, как сами преподаватели, не уделяя должного внимания действительным стилям своих учеников» (Григоренко, Стернберг, 1997, с. 36).

Дополнительным доказательством в пользу того, что стилевые свойства имеют ресурс мобильности, является факт их изменения под влиянием специально организованного обучения. Так, при использовании обучающей программы, ориентированной на развитие структурирующих навыков в ситуации решения проблем, полезависимые школьники показали изменение своего исходного стиля в сторону роста поленезависимости (Ruch, Moore, 1991). Аналогично под влиянием развития навыков работы с содержанием научной информации изменился стиль учения студентов экспериментальной группы в направлении перехода к такому типу стилевого поведения, как глубокий подход к обучению (Schatterman et al., 1996).

Важно подчеркнуть, что определенные полюса учебных предпочтений оказываются связанными с успешностью учебной деятельности. Так, по данным большинства авторов, высокое качество обучения предполагает поленезависимый, глубокий, ориентированный на понимание и обоснование, трансформативный, целостный стили учения, тогда как низкое качество обучения — полезависимый, поверхностный, ориентированный на механическое запоминание, репродуктивный, чрезмерно аналитичный стили учения. Следовательно, стимулируя в процессе обучения непродуктивные формы стилевого поведения, можно затормозить интеллектуальное развитие учащихся.

В целом, применительно к образовательной практике в проблеме стилей учения с отчетливостью обнаруживаются два противоречия.

В о - п е р в ы х, если исходить из общепринятого утверждения об устойчивости индивидуального стиля учения, то, «подстраивая» все формы учебно-воспитательного процесса под

наличный стиль учения школьника, мы будем фиксировать, закреплять строго определенный стиль усвоения информации. В итоге ребенок будет смотреть на мир через узкую «щель» собственного познавательного стиля, его ментальный кругозор окажется суженным и, возможно, деформированным.

Во-вторых, если учебный процесс будет строиться на основе общепринятого утверждения о равноценности разных полюсов одного и того же стиля по отношению к успешности учебной деятельности, то при этом могут быть совершены серьезные ошибки в ее организации и, как следствие, оказаться разрушенными базовые механизмы эффективной интеллектуальной деятельности. Так, при преимущественном использовании вербального либо только образного материала невозможно построить адекватную ментальную репрезентацию проблемной ситуации, поскольку психической основой понимания является взаимодействие словесно-речевой и визуальной форм опыта в рамках действия механизма словесно-образного перевода (Веккер, 1998). Доминирование какого-либо одного способа переработки информации в виде только лишь импульсивности либо рефлективности, полезависимости либо поленезависимости, аналитичности либо синтетичности, дедуктивного либо индуктивного способов мышления и т. д. в конечном счете является предпосылкой неэффективного обучения, так как при этом резко сужается диапазон способов изучения реальности. Если настраивать учащегося только лишь на «глубокий» подход к усвоению учебного материала, то можно нарушить механизм избирательности в оценке релевантных и нерелевантных его аспектов и т. п.

Правильная постановка вопроса о необходимости учета в процессе обучения индивидуальных стилей учащихся может выглядеть следующим образом: *в процессе обучения должны быть созданы условия для формирования персонального познавательного стиля каждого ученика.* При этом дети с разными стилями учения (а также разными познавательными стилями) должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства. Одновременно должна быть создана необходимая

учебная среда для обогащения репертуара стилевого поведения каждого ученика (в рамках как учебной, так и внешкольной деятельности).

Таким образом, задача учета индивидуальных стилей учеников в процессе обучения трансформируется в задачу формирования персонального познавательного стиля, которая, в свою очередь, является одним из аспектов интеллектуального воспитания учащихся в условиях современного школьного образования. Уникальность склада ума, выступающая в качестве одного из критериев эффективности современного образовательного процесса и связанная с формированием персонального познавательного стиля каждого ученика, является результатом усложнения всех форм его ментального опыта под влиянием обогащенной (вариативной, насыщенной разными контекстами, предлагающей многообразный арсенал познавательных средств и т. д.) образовательной среды.

Персональный познавательный стиль — это психическое образование, которое является, во-первых, *многомерным* по своим проявлениям, во-вторых, *иерархическим* по своему устройству (включая разные уровни стилевого поведения), в-третьих, *интегральным* по своим механизмам (будучи продуктом интеграции разных форм индивидуального ментального опыта) и, в-четвертых, *гибким* по своим адаптивным возможностям.

Персональный познавательный стиль складывается по мере интеллектуального развития человека, определяя особенности его поведения в тех или иных конкретных ситуациях: житейских, учебных, профессиональных и т. д. Чем выше уровень интеллектуальной зрелости личности, тем ярче проявляется персональный познавательный стиль.

Формирование персонального познавательного стиля ученика предполагает учет следующих основных требований.

1. Выявление наличных стилевых предпочтений данного ученика, а также осознание «слабых» и «сильных» сторон этого типа стилевого поведения как самим ребенком, так и учителем.

2. Создание условий для актуализации наличных познавательных стилей ученика на всех уровнях стилевого поведения.

3. Развитие базовых механизмов стилевого поведения на каждом его уровне:

- *на уровне стилей кодирования информации* — развитие способности использовать при построении ментальных репрезентаций происходящего разные модальности опыта (словесно-речевую, визуальную, кинестетическую, сенсорно-эмоциональную) в режиме взаимоперевода разных способов кодирования информации;
- *на уровне стилей переработки информации (когнитивных стилей)* — развитие способности к непроизвольному интеллектуальному контролю в виде двух наиболее продуктивных субтипов стилевого поведения (рефлективного и быстрого/точного — в рамках когнитивного стиля импульсивность/рефлективность, гибкого и интегрированного — в рамках когнитивного стиля гибкий/ригидный познавательный контроль, категоризации и дифференциации — в рамках когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности и т. д.), а также мобильности стилевого поведения (возможности перехода с одного полюса данного стиля на другой в зависимости от собственных потребностей и требований учебной ситуации);
- *на уровне стилей постановки и решения проблем (стилей мышления)* — развитие способности применять при решении поставленной задачи весь набор способов ее решения, начиная с адаптивного и заканчивая смыслообразующим стилями, варьируя свой выбор в зависимости от характера проблемной ситуации. Отметим, что готовность варьировать способы постановки и решения проблем особенно важна в тех случаях, когда ученику приходится работать в режиме самостоятельного интеллектуального поиска;
- *на уровне стилей познавательного отношения к миру (эпистемологических стилей)* — развитие способности осознавать преимущества собственного эпистемологического стиля, принимать во внимание существование людей с другим типом познавательной позиции и строить диалог в условиях радикально различающихся познавательных «картин мира».

4. Обогащение стилевых характеристик интеллектуального поведения, включая:

- расширение репертуара стилевого поведения, связанного с освоением разных стилей на разных уровнях стилевого поведения, а также разных стилей внутри каждого уровня (выработка навыков использования разных способов кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, организации познавательной «картины мира»);
- создание условий для взаимодействия разных познавательных стилей при изучении определенной учебной темы, усвоении того или иного понятия, решении конкретной задачи и т. д.

Таким образом, можно сделать достаточно неожиданный вывод: формирование персонального познавательного стиля в процессе обучения фактически означает ликвидацию индивидуальных познавательных стилей как таковых.

Тезис этот парадоксален только на первый взгляд, ибо его действительный смысл заключается в том, что в процессе обучения должен быть выработан механизм интеграции различных типов стилевого поведения. Поэтому педагогическая установка, согласно которой индивидуализировать обучение — значит адаптировать его по отношению к наличному познавательному стилю того или иного ребенка с соответствующей «подстройкой» под этот стиль содержания и методов обучения, не является корректной. Правильнее говорить не об учете индивидуальных познавательных стилей детей, а о формировании у каждого ребенка персонального познавательного стиля на основе актуализации и обогащения всей системы механизмов стилевого поведения.

И тогда можно легко объяснить те, казалось бы, взаимоисключающие ситуации, с которым столкнулись разные авторы, изучавшие стили учения: «обучение более эффективно при совпадении учебных стилей и методов обучения» — «обучение более эффективно при их несовпадении». Формирование персонального познавательного стиля (и, соответственно, рост эффективности учебной деятельности) предполагает создание такой образовательной среды, одни элементы которой соответствуют

наличному стилю ученика, тогда как другие — не соответствуют в том смысле, что они предназначены для развития недостающих механизмов стилевого поведения.

Например, для детей с импульсивных стилем надо создать условия учебной деятельности, при которых они имели бы возможность высказать идею или сформулировать решение в режиме быстрого реагирования при отсутствии немедленных санкций за неверный ответ, решать задачи с использованием метода проб и ошибок, включаться в дискуссии т д., и одновременно создавать условия для развития у них способности к рефлективным способам поведения (формирование навыков предварительного обдумывания своих действий, планирования и самоконтроля собственной деятельности, поощрение склонности работать в одиночку и т. д.).

Напротив, детям с рефлективным стилем при решении сложных задач целесообразно осваивать метод проб и ошибок, эвристические методы, а также учиться принимать решения в условиях дефицита времени и т. д.

На наш взгляд, весьма перспективной является возможность индивидуализации учебной деятельности *средствами содержания образования*. Решение этой задачи предполагает создание школьных учебников и дидактических материалов принципиально нового типа, позволяющих каждому ребенку выбрать свою особую линию обучения при работе с соответствующими учебными текстами и создающих предпосылки для постепенного формирования персональных познавательных стилей учащихся.

В рамках научно-практического проекта «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ-проекта) под общим руководством Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной разработана «обогащающая модель» обучения, ориентированная на интеллектуальное воспитание учащихся в процессе усвоения школьного курса математики (Гельфман, Холодная, Демидова, 1993; Холодная, 1997; 2002; Обогащающая модель обучения в проекте МПИ; вып. 1, 1999; Концепция и программа проекта «Математика. Психология. Интеллект». Математика 5–9 классы, 1999).

Интеллектуальное воспитание — это такая форма организации учебной деятельности, в рамках которой каждому ребенку оказывается индивидуализированная педагогическая помощь с целью

развития его интеллектуальных возможностей. В качестве психологической основы интеллектуального воспитания, согласно нашему подходу, выступает обогащение ментального (умственного) опыта каждого ученика. «Обогащение» означает, во-первых, формирование основных компонентов ментального опыта, обусловливающих продуктивность интеллектуального поведения и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума.

«Обогащающая модель» реализована в серии из 13 учебных пособий по математике для учащихся 5–9-х классов. Специфика данных пособий заключается в особенностях конструирования учебного текста, который, будучи проекцией научного математического знания, в то же время является проекцией основных компонентов ментального опыта. В частности, в учебном тексте представлены линии обогащения:

- *когнитивного опыта* (способов кодирования информации, когнитивных схем, семантических структур, понятийных структур);
- *метакогнитивного опыта* (непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности, открытой познавательной позиции);
- *интенционального опыта* (интеллектуальных предпочтений, верований, умонастроений).

Кроме того, разработанные в рамках «обогащающей модели» учебные тексты (их сюжетная основа, дифференцированные формы предъявления учебной информации, наличие инструктивных, объяснительных и контекстных фрагментов, варьирование типов учебных заданий и форм контроля) способствуют индивидуализации обучения, т. е. позволяют детям с разными познавательными стилями выбрать наиболее подходящие для себя способы учебной деятельности и одновременно освоить новые приемы работы с учебным материалом.

В частности, особое внимание уделялось учету и развитию таких познавательных стилей, как:

- *стили кодирования информации* (предметно-практический, визуальный, словесно-речевой, сенсорно-эмоциональный);

- *стили переработки информации* (импульсивность/рефлективность, аналитичность/синтетичность, полезависимость/поленезависимость, толерантность к нереалистическому опыту);
- *стили постановки и решения проблем* (адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный, смыслопорождающий);
- *стили познавательного отношения к миру* (эмпирический, рационально-теоретический, конструктивно-технический и интуитивно-метафорический — с учетом мировоззренческой функции математического знания).

Например, в учебном пособии «Математика — 5. Ч. 1. Натуральные числа и десятичные дроби» учебный материал излагается в разных формах с учетом существования четырех стилей кодирования информации:

— *предметно-практического* (дети при повторении натуральных чисел вместе с героями сюжета, имеющими разное количество пальчиков на лапках, по-разному связывают палочки в пучки — в результате осваивается понятие систем счисления с различными основаниями; при изучении устройства десятичной дроби измеряют длину предметов; анализируют разнообразные практические ситуации, с которыми связано использование этого понятия и т. д.);

— *визуального* (в тексте активно используются не только нормативные образы, такие, как таблица разрядов, числовой луч, площадь фигуры и т. д., но и разнообразные визуальные модели, например, образ устройства натурального числа в виде «отрывного календаря», десятичной дроби — в виде фонтана, струи которого симметрично бьют направо и налево из единиц с запятой, и т. д.);

— *словесно-речевого* (наряду с освоением математических знаков, формул, определений, правил осуществляется словарная работа с математическими терминами, формируются связи между родным языком и языком математическим и т. д.);

– *сенсорно-эмоционального* (актуализуются мотивы сопереживания героям сюжета в их приключениях при изучении чисел, включаются «волшебные» и игровые ситуации и т. д.).

При этом в тексте особое внимание уделяется формированию навыков взаимопереводов информации из одной формы ее представления в другую.

В учебном пособии «Математика – 5. Ч. 2. Положительные и отрицательные числа» ученик может выбрать тот способ изучения темы, который в наибольшей мере соответствует складу его ума, осознать свой собственный познавательный стиль, а также познакомиться с другими, субъективно для него новыми стилями кодирования и переработки информации. В этом ребенку помогают хорошо ему знакомые герои сюжета, каждый из которых является носителем определенного способа познания.

◆ Так, *Мальвина* любит «все разложить по полочкам»; она, обладая аналитическим умом, склонна к строгим последовательным рассуждениям, выделению существенных признаков изучаемых понятий и связей между ними, ей важно всему дать правильное словесное определение, систематизировать знания в виде конспектов. Художник *Тюбик* отвечает за визуализацию математического знания, ему «легче один раз увидеть, чем сто раз услышать». *Винтик и Шпунтик* любую математическую идею рассматривают на примере практической ситуации, ибо для них понять — значит уметь сделать. *Пьеро*, будучи артистической натурой, прежде всего ищет в математике поэзию, гармонию, обращая внимание ребенка-читателя на эстетические аспекты математических понятий; он молчалив, склонен эмоционально оценивать информацию, любит использовать метафоры. *Буратино* отличает неуемная фантазия; он независим, импульсивен, склонен задавать каверзные вопросы, оспаривать, казалось бы, очевидное и выдвигать неожиданные, рискованные идеи; его психологическая роль — «возмутитель интеллектуального спокойствия». *Сверчок* — оценивает, определяет направление дальнейшей работы, помогает находить ошибки и подводить итоги; он рефлективен, склонен к обоснованию и обсуждению идей; его задача — руководить и контролировать.

В учебном пособии «Математика – 6. Ч. 1. Делимость чисел» жанр детектива включает учеников в исследовательский режим

работы в условиях расследования вместе с Шерлоком Холмсом, доктором Уотсоном и другими персонажами «Дела о делимости чисел». В рамках изучения этой темы ученики осуществляют поиск решения одной поставленной в этой учебной книге проблемы: «Отыскать способ нахождения всех натуральных делителей данного натурального числа». При этом учащимся предлагаются задания, ориентирующие их на небольшие самостоятельные исследования в области теории делимости. Одновременно ученики с адаптивным стилем имеют возможность работать в режиме исполнительской деятельности.

В учебном пособии «Математика — 6. Ч. 2. Рациональные числа» учебный текст организован таким образом, чтобы продемонстрировать ученикам особенности исследовательской деятельности. Они вместе с главным героем Иваном-Царевичем с самого начала оказываются в новой, необычной ситуации, в которой им проходится осваивать стиль исследовательского поведения при изучении такого математического объекта, как обыкновенные дроби.

◆ Иван-Царевич попадает в новое царство со своими особыми обычаями и особым языком, да и задание он получил очень уж неопределенное — привезти Царю-батюшке какие-то обыкновенные дроби. Поначалу он был обескуражен. Можно было бы, конечно, сразу повернуть назад (жили, мол, раньше без всяких обыкновенных дробей — и дальше проживем). Можно было бы с полдороги домой отправиться (удалось же почти сразу собрать полную котомку обыкновенных дробей; ведь ему сказали: «Привези!» — так он бы и привез, как велено). Но Иван-Царевич поступил по-другому: он стал разбираться, как устроены обыкновенные дроби. А для этого ему пришлось научиться задавать вопросы и формулировать гипотезы, использовать при решении встающих перед ним задач эвристические приемы, выявлять причины собственных ошибок, самостоятельно определять направление своих поисков.

В учебном пособии «Математика — 7. Ч. 1. Знакомимся с алгеброй» в разделе «Для тех, кто хочет вести секретную переписку с друзьями» появляется новый герой — Фома, являющийся носителем инновационного стиля постановки и решения проблем.

◆ Фома — личность весьма примечательная. Никому на слово не верит, все пытается делать по-своему. Любит, с одной стороны, находить новые решения старых проблем и, с другой, использовать старые знания для преодоления новых трудностей. Любит читать самые разные математические книги, разыскивать в них нестандартные ситуации и находить из них выход. Но больше всего любит сам придумывать такие ситуации. Ученики, занимаясь вместе с Фомой расшифровкой телеграмм, осваивают алгебраическую операцию над новыми объектами — подстановками, хотя обычно изучение этого материала считается возможным только на уровне студентов вузов с математической специализацией.

В учебном пособии «Математика — 7. Ч. 3. Алгебраические дроби» вводится дополнительный раздел, позволяющий ученикам актуализовать смыслопорождающий стиль постановки и решения проблем через создание «невозможной» ситуации, требующей пересмотра привычных представлений.

◆ На фантастической планете Кварта оказываются выполнимыми качественно новые операции. Эти операции по форме близки к обычным операциям сложения, вычитания, умножения, однако на самом деле они обладают неожиданными, непривычными свойствами.

Организация учебного текста пособия «Математика — 8. Ч. 1. Действительные числа. Иррациональные выражения» позволяет ученикам убедиться в том, что математическое знание является основой для выстраивания разных типов познавательного отношения к окружающему миру.

Часть детей с преобладанием эмпирического стиля, возможно, предпочтет использовать математический аппарат, в частности, арсенал вычислительных навыков для решения практических задач: нахождения стороны квадрата по его площади, приближенного вычисления значений $\sqrt{2}$; $\sqrt{3}$; $\sqrt{39}$ и т. д.

Учеников с конструктивно-техническим стилем, возможно, заинтересует процесс поиска значения $\sqrt{2}$.

◆ Когда ученик доходит до результата $1{,}4142135 < \sqrt{2} < 1{,}4142136$, в тексте ставится вопрос: «Может быть, у вас появилась догадка о том, что нас ожидает в перспективе и к чему нас приведет такой трудоемкий и однообразный счет?» Использование в дальнейшем идеи фантастического аппарата, который может откладывать единичный отрезок

на прямой сколько угодно раз, делить этот отрезок на десять частей и бесконечно продолжать этот процесс, дает детям с таким складом ума возможность подойти к пониманию идеи о взаимнооднозначном соответствии между точками числовой прямой и действительными числами.

Для детей с рационально-теоретическим стилем более увлекательной и субъективно значимой будет работа по выдвижению гипотезы, ее экспериментальной проверке, логическому доказательству и в итоге самостоятельному построению теории вопроса. Например, один из параграфов этого пособия начинается так.

◆ «Мы научились умножать и делить корни с одинаковыми показателями. Перейдем теперь к более общему случаю, когда показатели корней различны. Как, например, найти произведение $\sqrt[3]{9}\cdot\sqrt[6]{9}$? Или как, например, разделить $\sqrt[3]{4}$ на $\sqrt[4]{3}$? Есть ли у вас какие-нибудь предложения по этому поводу? Если да, то постарайтесь их обосновать. Если же гипотеза у вас еще не возникла, то выполните следующие задания».

Далее задания этого параграфа идут под рубриками «Мостик в теорию», «Поиск гипотезы», «Доказательство гипотезы», «Поиск еще одной гипотезы» и т. д.

Подчеркнутая парадоксальность числа $\sqrt{2}$, а также природа иррационального числа в целом побуждает некоторых учеников — в первую очередь детей с интуитивно-метафорическим стилем — апеллировать к собственной интуиции, видеть противоречия в математическом знании и открывать его эстетические аспекты.

◆ В частности, уже в первых разделах книги специально заостряется ситуация: «Реально существует квадрат, площадь которого равна 2, но нет рационального числа, которое выражало бы длину стороны этого квадрата».

Кроме того, взглянуть на мир с позиции его красоты и совершенства помогает раздел пособия, в котором ученики, рассматривая пропорции зданий и тела человека, знакомятся с проблемой «золотого сечения».

Таким образом, при работе с учебными пособиями МПИ-проекта ученик перенимает типичные для тех либо других персонажей познавательные позиции, привыкая строить свое познавательное отношение к учебной информации по примеру интеллектуального поведения героев.

Кроме того, актуализации и развитию стилевых особенностей способствуют разные типы текстов (справочные, объяснительные, в виде образцов доказательства, сюжетные, культурно-исторические и т. д.), разные типы учебных заданий с их адресацией к разным компонентам ментального опыта и разным познавательным стилям, разные уровни и формы контрольных работ. Соответственно, используя учебные тексты подобного типа, учитель имеет возможность выявлять и учитывать индивидуальные познавательные стили учащихся, а также обогащать стилевой репертуар интеллектуального поведения ученика. «Конфликт стилей» при этом в значительной мере ослабляется, и у каждого ученика появляется возможность постепенно выстроить персональный познавательный стиль, сохранив тем самым уникальность склада своего ума.

Требование индивидуализации обучения вынуждает изменить привычное для школы отношение к ребенку как существу не знающему и неумеющему, в чью изначально «пустую» головку учитель должен вложить определенные научные знания и некоторые способы деятельности по принципу «делай, как я». Короче говоря, главная «болевая точка» нашего школьного образования — это отношение к ребенку как к объекту, который обязан «стать таким, как мы хотим» в строгом соответствии с некоторыми обязательными нормами учебного поведения.

В этом и заключается основной драматизм ситуации школьного обучения: человек, который в свои школьные годы был поставлен в позицию объекта, став взрослым, в значительной мере теряет шанс стать умным. Ибо никто никогда не интересовался его индивидуальными интеллектуальными склонностями, не предлагал выбрать способы обучения в соответствии со своеобразием склада его ума, не учил навыкам общения с собеседниками, имеющими другой, отличный от его собственного взгляд на происходящее и т. д. Что в итоге? В итоге в обществе появляется все больше людей образованных, но интеллектуально невоспитанных — со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Заключение

Итак, мы завершили обсуждение ряда аспектов проблемы психологии когнитивных стилей. Конечно, материалы данной книги не исчерпали, да и не могли исчерпать эту проблему полностью в силу ее многоплановости.

В исследованиях когнитивных стилей в сфокусированной форме оказались представленными вопросы, осмысление которых представляется чрезвычайно актуальным для современной психологии, в том числе вопросы, касающиеся роли когнитивного фактора в психической организации личности и регуляции индивидуального поведения, механизмов многообразия проявлений познавательной активности и специфики склада индивидуального ума, психологической неоднозначности показателей используемых психодиагностических методик и т. д.

Следует особо подчеркнуть, что проблематика когнитивных стилей соотносится с зарождением и развитием новой структурно-интегративной методологической парадигмы в психологии, ориентированной на объяснение наблюдаемых психических свойств (в том числе стилевых) на основе анализа особенностей структурной организации индивидуального ментального опыта. Этот подход — с учетом эмпирических данных и теоретических обобщений — позволяет рассматривать стилевые свойства как проявление меры сформированности такого компонента метакогнитивного ментального опыта, как непроизвольный интеллектуальный контроль. Соответственно когнитивные стили — это метакогнитивные способности, отвечающие за эффекты саморегуляции интеллектуальной деятельности в актах познавательного отражения.

Цель настоящей книги заключалась не только в изложении некоторой суммы сведений в виде систематизированного обзора исследований в области когнитивных стилей, включая базовые первоисточники, но и в демонстрации характерных для данной области психологического знания противоречий, выделении «точек роста» представлений о природе познавательных возможностей человека.

История, характер эволюции и современное состояние стилевого подхода — это урок и одновременно предостережение на будущее: в науке (и тем более в психологии, имеющий дело с изучением такого сложного, специфического объекта, как человеческая психика) нельзя безоговорочно верить в истинность каких бы то ни было теоретических положений, поскольку они выдвигаются именно для того, чтобы со временем их можно было пересмотреть, изменить или даже опровергнуть. Это нормальный ход любого научного исследования.

Стилевой подход изначально формировался в некотором мифологизированном пространстве (одна из причин тому — особая аура слова «стиль»). Это обстоятельство привело к формулированию некоторых положений относительно природы когнитивных стилей, следование которым в значительной мере затормозило развитие этой области психологии. К их числу относятся, казалось бы, очевидные утверждения о биполярности когнитивных стилей, их устойчивости, необходимости их трактовки как предпочтений и т. п.

Биполярность когнитивных стилей? Именно попытки загнать стилевые исследования в «прокрустово ложе» постулата биполярности (и, соответственно, равноценности стилевых полюсов) привели к лавинообразному росту противоречий на уровне эмпирических данных и потере всякой надежды на появление сколько-нибудь связной теории механизмов стилевого поведения. Когнитивные стили — как и любое другое психическое свойство — являются многомерным (полиполярным) образованием, и именно на этом пути анализа стилевых свойств можно прийти к пониманию их действительной природы.

Устойчивость когнитивных стилей? О какой устойчивости стиля можно говорить применительно к развивающемуся субъекту, чьи познавательные возможности постоянно совершенствуются в связи с необходимостью гибкой и эффективной интеллектуальной адаптации к меняющимся ситуациям (в том числе в самых «невозможных» направлениях)? Устойчивость когнитивного стиля в этих условиях — это свидетельство психической неадекватности, следствием которой будет ригидное (неадаптивное) индивидуальное поведение.

В XVIII веке французский натуралист *Г. де Бюффон* провозгласил дошедшее до наших дней и ставшее знаменитым определение: «Стиль — это человек!». «Компьютер не имеет стиля» — так можно повторить ту же мысль в ее современной формулировке в начале XXI века. Иными словами, стиль может быть только у существа, обладающего волей, т. е. у того, кто имеет возможность непроизвольно либо произвольно варьировать свое поведение и, главное, осуществлять выбор того или другого способа интеллектуального поведения в зависимости от собственных целей и требований объективной реальности. Таким образом, стиль, по определению, — это мобильное психическое свойство.

Когнитивные стили — это предпочтения? Один предпочитает коллекционировать этикетки от пивных бутылок, другой — ремонтировать автомобили, третий — писать детективные романы и т. д. Один художник предпочитает работать в реалистическом, другой — в абстракционистском стиле и т. п. Все это, безусловно, предпочтения. Однако каждый человек предпочитает тот вид деятельности и те способы ее выполнения, которые доставляют ему ощущение субъективного удобства и эмоциональной комфортности. Иными словами, человек предпочитает делать то, что он способен (или умеет) делать, причем делать хорошо и с чувством удовольствия. Формирование же предпочтения в условиях постоянного неуспеха и психического напряжения маловероятно (разве что по принципу гиперкомпенсации, но тогда наличие стиля было бы свидетельством психической дезорганизации личности). И если когнитивные стили — это предпочтения,

то, следовательно, стилевые свойства — это скрытая форма проявления индивидуальных способностей.

При тщательном и непредубежденном анализе «очевидное» всегда оборачивается «невозможным». В свою очередь, анализ «невозможного» вновь превращает его в «очевидное», но эта очевидность оказывается представленной уже на качественно новом уровне понимания соответствующего явления. Наличие противоречий в стилевом подходе — это свидетельство его жизнеспособности и открытости новым направлениям будущих научных исследований.

Наконец, важно заметить, что значение феномена когнитивных стилей (и феномена познавательных стилей в целом) следует видеть не только в факте существования индивидуального своеобразия познавательной активности. Познавательные стили — это тонкие инструменты, с помощью которых строится индивидуальная «картина мира». В зависимости от степени зрелости лежащих в их основе ментальных механизмов те или иные стили будут способствовать либо обеднению и субъективации этой картины мира, либо ее обогащению и объективации.

Таким образом, познавательные стили выступают в качестве своего рода посредника между «ментальным миром» субъекта и «миром реальности», обеспечивая в конечном счете такое уникальное человеческое качество, как «индивидуальность творческого ума».

Именной указатель

Адлер А. 18
Азаров В. Н. 241, 261
Алексеев А. А. 308
Аллахвердов В. М. 71
Артемьева Е. Ю. 186, 211
Берулава Г. А. 95, 337
Богоявленская Д. Б. 301, 302
Брунер Дж. 234, 248, 282, 296
Веккер Л. М. 296, 347
Гальперин П. Я. 221
Гельфман Э. Г. 143, 181, 196, 351
Григоренко Е. Л. 21, 255, 303, 345, 346
Гриндер Дж. 297, 299
Дружинин В. Н. 152
Дунчев В. Н. 132, 136, 173
Егорова М. С. 38, 132, 256
Иванов П. Н. 140, 270
Клаус Г. 81, 133, 135
Колга В. А. 21, 38, 61, 64, 70, 80, 102, 115, 232
Корнилова Т. В. 71, 82, 108
Кострикина И. С. 210, 211, 216, 218, 241
Кочарян А. С. 90, 136, 144, 185
Либин А. В. 22, 95, 107, 133, 267
Ливер Лу Б. 21, 323, 332
Палей И. М. 38, 101
Палей А. И. 232, 272
Паралис С. Э. 263
Пиаже Ж. 9, 76, 229, 239, 248, 250, 287
Полани М. 12
Русалов В. М. 263
Сакс М. 258
Селиванов В. В. 142, 162, 258, 265
Скотникова И. Г. 82, 108, 266
Сочивко Д. В. 115
Тихомирова И. В. 109, 133, 140, 229, 230, 233, 261
Трусов В. П. 289, 290
Узнадзе Д. 286
Франселла Ф. 88, 244
Черткова Ю. 259
Шавинина Л. В. 181
Шарп Д. 316, 318
Шкуратова И. П. 21, 49, 54, 59, 61, 89, 90, 101, 102, 132, 136, 162, 229, 243, 263, 272, 276
Юнг К. Г. 316
Южанинова А. Л. 91, 137, 244, 277
Яничев П. И. 163, 232
Allison C. W. 95, 329, 342
Beck A. T. 291
Berry J. W. 264
Biery J. 88, 89
Block J., Block J. H. 80, 123, 139, 273, 274
Bottenberg E. N. 58, 66, 147
Broverman D. M. 39, 68, 69, 125, 149
Cheema I. 104
Clauss G. 43, 58, 59, 60, 98, 100
Cohen J. D. 235
Curry L. 331
Dunn R. 331
Entwistle N. J. 327
Faterson H. E. 21, 24, 51, 53, 56, 59
Fillenbaum S. 67
Gardner R. W. 19, 28–30, 60–64, 69, 72, 74–76, 78, 100, 108, 146, 173, 225, 238
Globerson T. 59, 60, 162, 167, 231
Goodenough D. R. 21, 24, 27, 172, 264, 266
Gregors A. R. 329
Guilford J. P. 50, 94, 149, 228
Harvey O. J. 33–34, 36, 82–85, 108, 242, 276
Hayes J. 95, 342
Holzman Ph. 28–30, 60, 78, 225, 238
Hooper F. H., Hooper J. O. 134, 256
Honey P. 21, 329
Hunt E. 10, 150
Jensen A. R. 70, 137, 178
Kagan J. 30–33, 79
Kelly G. A. 36–37, 87, 88, 143, 243
Kirton M. J. 94
Kolb D. A. 21, 327, 328

Long R. J. 76, 77
McKenna F. R. 132, 134
Messick S. 60, 109, 134, 145, 173
Messer B. 81, 122, 135, 181
Naish L. N. 124, 237
Niaz M. 142, 169
Nosal Ch. S. 60, 75, 87, 95, 111, 112, 179, 230, 233, 234, 313, 314
Pascual-Leon J. 169, 183, 184, 229, 230, 249–251
Perry W. G. 307
Pettigrew T. F. 66
Rappoport D. 225
Richardson A. 93, 103
Riding R. J. 21, 103–106, 331
Royce J. R. 39, 93, 110, 278, 313
Santostefano S. 78, 145
Schroder H. M. 34–35, 36, 84
Sternberg R. J. 302, 303, 305, 306, 345
Stroop J. R. 68, 74
Vernon P. E. 132, 134
Wallach M. A. 101
Wardell D. M. 21, 39, 93, 110, 278, 279, 313
Witkin H. A. 19, 21, 24, 39, 46–48, 50–53, 55, 56, 59, 128, 130–133, 139, 167, 172, 228, 264, 266, 270, 271
Zhang Li. F. 306, 307
Zimbardo P. G. 288, 290

Предметный указатель

Адаптивность/инновативность 94, 105
Аналитичность/синтетичность (аналитики/синтетики) 61, 63, 64, 101–103, 120, 157, 158, 232
Артикулированный/глобальный подход 26, 51, 53, 101, 102, 131
Биполярное измерение 40, 43, 55, 97, 107, 129, 138, 164, 336
Вербализация/образность 93, 103–106, 190
Внешняя дифференциация обучения 343
Внутренняя дифференциация обучения 343, 344
Возраст и когнитивные стили 256–260
Детерминанты когнитивных стилей:
— биологические 253–263
— социальные 263–264
Децентрация 286, 287
Дифференциальная гипотеза 28, 52, 56
Иерархия познавательных стилей 323, 348
Импульсивность/рефлективность 71, 79–83, 105, 122, 134, 135, 142, 179, 189, 210, 240, 257, 273, 274, 284
Индивидуализация обучения 351, 352, 358
Интегральность/дифференциальность 95
Интеллект:
— психометрический 38, 113, 130, 152, 266
— социальный 91, 92, 130, 137
Интеллектуальное воспитание учащихся 351
Интерференция 68, 70, 71, 77, 124, 178, 215, 235–237
Интроверсия/экстраверсия 262, 263, 278, 316
Категоризация аналитическая/тематическая 31, 32, 101, 180
Квадриполярное измерение 165, 188, 220

Кластерный анализ 178, 197, 259
Когнитивная простота/сложность 36–37, 87–92, 105, 143, 184, 189, 243, 276
Когнитивная теория депрессии 291, 292
Когнитивные контроли 28–30, 100
Когнитивный стиль как фактор депрессии: 291
— негативный стиль 292
— позитивный стиль 292
Когнитивный темп 122, 217, 241, 274
Конструкт 37, 87, 91, 92, 186, 245
Контроль непроизвольный интеллектуальный 191, 211, 221–223, 238, 239, 245, 248, 251, 252, 254, 279, 290
Конфликт стилей 13, 325, 334, 344, 358
Концептуализация конкретная/абстрактная 34, 36, 83–87, 188, 243, 275
Координация словесно-речевых и сенсорно-перцептивных функций 117, 118, 156, 214, 229, 237
Коэффициент интеллекта (IQ) высокий и сверхпороговый 210–219
Критерии сформированности персонального познавательного стиля 323, 324, 348–350
Ментальный опыт:
— когнитивный опыт 197, 226, 231, 352
— метакогнитивный опыт 197, 226, 231, 239, 243, 254, 293, 352
— интенциональный опыт 227, 245, 352
Ментальное пространство 246–248
Мобильность когнитивных стилей 141–144, 162, 166, 199, 346
Модальности ментального опыта 176, 246, 248, 296, 297, 330, 349
Образовательная технология 337, 339
Объективация 237, 280, 286
Объективированная форма познавательного отражения 227, 228, 232, 238, 249, 282, 286
Обогащающая модель обучения 351, 352
Полезависимость/поленезависимость (ПЗ/ПНЗ) 24–28, 42, 43, 46–60, 121, 130–134, 166–172, 188, 249–251, 256, 257, 261, 264, 266, 284, 342
Понятийная система (уровни структурной организации) 34–35, 275–276
Психологические типы 316–318
Психологической дифференциации теория 24–27, 52, 151
Психопатология и когнитивные стили 163, 271
«Расщепление» полюсов когнитивных стилей 171, 174, 176, 177, 179, 182, 186, 190, 192, 203, 206, 210, 217, 219, 268, 272, 277
Ригидный/гибкий познавательный контроль 68–71, 123, 176, 189, 206, 210, 235, 257
Сглаживание/заострение 78–79
Семантические предпочтения 95
Ситуативные факторы регуляции поведения 287–290, 293
Способности 128–130, 149–151, 216, 226, 262, 278, 305, 308
Способности метакогнитивные 226, 246, 280, 287, 293
Стили кодирования информации 294–301
Стили постановки и решения проблем (стили мышления) 301–312, 308–312

Стили познавательного отношения к миру (эпистемологические стили) 312–319
Стиль 17, 19–21, 22, 38–41
Стиль метафорический 110, 111, 278
Стиль персональный познавательный 319, 321, 322–324, 335, 338, 339, 347, 348, 350
Стиль рациональный 110, 278
Стиль учения 326, 330, 332–333, 335–339, 341
Стиль эмпирический 110, 278
Субъективное чувство контроля 290, 293
Субгруппы стилевые:
полезависимость/поленезависимость
– фиксированные/поленезависимые 168, 170, 171, 200–202, 260
– мобильные/поленезависимые 167, 170, 171, 200–202, 254, 260
– мобильные/полезависимые 169, 170, 171, 202, 260
– фиксированные/полезависимые 169, 170, 171, 202, 259
импульсивность/рефлективность
– импульсивные 179, 182, 211, 217, 273
– быстрые/точные 179, 182, 211, 217, 273, 349
– рефлективные 179, 182, 211, 254, 273, 349
– медленные/неточные 179, 182, 211, 273
узкий/широкий диапазон эквивалентности
– глобалисты 174, 175, 203, 205, 206
– категоризаторы 174, 175, 203, 205, 254, 349
– дифференциаторы 174, 175, 203, 349
– детализаторы 174, 175, 203
ригидный/гибкий познавательный контроль
– гибкие 177, 208, 214, 219, 349
– неинтегрированные 177, 208, 214, 219
– интегрированные 177, 178, 209, 214, 349
– ригидные 177, 209, 210, 214
когнитивная простота/сложность
– когнитивно простые 185, 277
– обобщающие 185, 277
– когнитивно сложные 185
– компартментализаторы 185, 244, 277
Толерантность к нереалистическому опыту 71–74, 105, 138, 239, 272
Узкий/широкий диапазон эквивалентности 60–65, 125, 157–159, 172, 189, 203, 231, 257, 271, 284
Узость/широта категории 65–68, 175, 176, 189, 231
Учебные предпочтения 326, 331
Учебный текст 351, 352, 353–358
Физиогномичность/буквальность 93
Фокусирующий/сканирующий контроль 74–77, 238, 273
Холистичность/сериалистичность 94
Целостность/аналитичность 103–106
Эффект крайних значений стилевых показателей 162, 164, 179, 187, 203, 220

Список литературы

Абакумова И. Б., Шкуратова И. П. Когнитивный стиль студента как фактор успешности его обучения // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 120–122.

Азаров В. Н. Стиль действования: Импульсивность — управляемость // Вопросы психологии, 1982. — № 3. — С. 121–127.

Азаров В. Н. Структура импульсивного и рефлексивно-волевого стилей действования // Вопросы психологии, 1988. — № 3. — С. 132–137.

Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления. — СПб.: Экономическая школа, 1983.

Алешина Е. С. Исследование импульсивности-рефлексивности в дифференциальной психологии учения // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 123–126.

Алешина Е. С., Дейнека О. С. Соотнесение когнитивного стиля с индивидуальным стилем на основе анализа ориентировочных и исполнительных компонентов // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 65–67.

Аллахвердов В. М. Исследование закономерностей ошибок при оперативных преобразованиях информации. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1974.

Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. — М.: Наука; Смысл, 1999.

Басырова Э. Ш. Индивидуальные различия в формировании умственных действий в зависимости от взаимодействия сигнальных систем. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — М.: МГУ, 1966.

Безносов С. П. Особенности оценочного стиля личности. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1982.

Берулава Г. А. Стиль индивидуальности: Теория и практика. — М.: Педагогическое общество России, 2001.

Берулава Г. А. Тест для диагностики когнитивного стиля «дифференциальность — интегральность». — Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995.

Богомаз С. А., Левицкая Т. Е., Ковалева А. Б. Психофизиологическая экспертиза проекта «Дифференциация обучения младших школьников с учетом их функциональной асимметрии мозга» // Сибирский психологический журнал, 1998. — Вып. 8–9. — С. 35–41.

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 1983.

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 1998.

Брунер Дж. О познавательном развитии. Ч. 1, 2. // Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. — М.: Педагогика, 1971.

Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977.

Бурменская Г. В. О связи динамического и содержательного аспектов познавательного развития дошкольников // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 73–77.

Васильев А. Б. Оценка временных интервалов и диапазон когнитивной эквивалентности // Психологические проблемы индивидуальности. — М., 1984. — Вып. 2. — С. 132–134.

Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 1998.

Викат М., Колга В. А. Звучание времени и зримое пространство в когнитивных стилях // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 82–86.

Вяткин Б. А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: Стиль деятельности и общения / Под ред. Б. А. Вяткина. — Пермь: Изд-во ПГУ, 1992. — С. 36–55.

Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева и др. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — С. 220–228.

Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) // Психологический журнал, 1993. — Т. 14. № 6. — С. 35–45

Головина Е. В. Категория «уверенности в себе» как когнитивный конструкт личности // Исследования по когнитивным процессам / Под ред. Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2004.

Григоренко Е. Л., Лабуда М. С. Моделирование с помощью LISREL: генетическая и средовая компоненты межиндивидуальной вариативности по признаку зависимости — независимости от поля // Вопросы психологии, 1996. — № 2. — С. 52–72.

Григоренко Е., Стернберг Р. Стили мышления в школе // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1996. — № 3. — С. 34–42.

Григоренко Е. Л., Стернберг Р. Стили мышления в школе // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1997. — № 2. — С. 33–42.

Гриндер Дж., Бэндлер Р. Из лягушек в принцы. — Воронеж, 1993.

Гриндер Дж. Исправление школьного конвейера // Серия НЛП в педагогике / Сост. С. Горин. — М., 1994.

Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии, 1989. — № 5. — С. 88–95.

Дружинин А. Е. Когнитивный стиль с точки зрения дилетанта (поленезависимость и обучение) // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 28–31.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб.: Питер, 1999.

Дунчев В. Н., Палей И. М. Когнитивный стиль и дивергентное мышление // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 86–91.

Егорова М. С. Особенности социализации, влияющие на формирование когнитивного стиля // Экспериментальные исследования по проблемам общей и дифференциальной психофизиологии. — М.: Наука, 1979. — С. 78–84.

Егорова М. С. Природа межиндивидуальной вариативности показателей когнитивного стиля. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — М.: НИИ ОПП АПН, 1983.

Егорова М. С., Зырянова Н. М. Влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнитивного стиля // Генетика, 1997. — С. 110–115.

Захарова С. А. Расчлененность когнитивной сферы и особенности формирования образных обобщений у старших школьников // Вопросы психологии, 1986. — № 4. — С. 53–62.

Злобина Е. Г. Теоретико-методологические предпосылки исследования стиля жизни личности // Стиль жизни личности. — Киев: Наукова думка, 1982. — С. 16–22.

Иванов П. Н. Влияние некоторых индивидуально-психологических особенностей на процесс общения. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — М.: МГУ, 1985.

Иванов П. Н. Влияние психологической дифференциации на процесс понимания и общения // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 152–156.

Иванов-Смоленский Ф. Г. Очерки экспериментального исследования высшей нервной деятельности человека. — М.: Медицина, 1971.

Килпатрик В. Основы метода. — М.-Л., 1928.

Ким А. М. Понимание как общепсихологическая проблема. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук. — Алматы: Изд-во Казак университеті, 2002.

Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта). — М.: Знание, 1989.

Кларин М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997.

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. — М.: Педагогика, 1987.

Козлова И. Н. Личность как система конструктов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли // Системные исследования. Ежегодник. — М.: Наука, 1975. — С. 128–148.

Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1976.

Колга В. А. Исследование когнитивных стилей в СССР // Интегральное исследование индивидуальности / Под ред. Б. А. Вяткина. — Пермь, 1992. — С. 17–36.

Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. — М., 1926.

Конев А. И. О некоторых особенностях мышления в связи с действием и социальной адаптацией // Мышление и субъективный мир. — Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1991. — С. 97–99.

Концепция и программа проекта «Математика. Психология. Интеллект». Математика 5–9 классы / Под ред. Э. Г. Гельфман, М. А. Холодной. — Томск: Изд-во ТГУ, 1999.

Коротаев А. А., Тамбовцева Т. С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии, 1990. — № 2. — С. 62–69.

Корнилова Т. В., Парамей Г. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии, 1989. — № 6. — С. 140–146.

Корнилова Т. В., Скотникова И. Г., Чудина Т. В., Шуранова О. И. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 99–103.

Кострикина И. С. Соотношение стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности у лиц с высокими значениями IQ. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — М.: Ин-т психологии РАН, 2001.

Кочарян А. С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1986.

Кочетков В. В., Скотникова И. Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. — М.: Наука, 1993.

Крупник Е. П., Лебедева Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал, 2000. — Т. 21. № 6. — С. 12–23.

Курочкин Н. И. Экспериментальное исследование роли некоторых когнитивных стилей в деятельности врачей-рентгенологов // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 167–170.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Наука, 1975.

Либин А. В. Стилевые особенности познавательных процессов и учебная деятельность // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. — М.: Наука, 1991. — С. 131–139.

Либин А. В., Либин В. В. Особенности предпочтения геометрических форм в конструктивных рисунках. — М.: Ин-т психологии РАН, 1994.

Либин А. В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. — М.: Смысл, 1998. — С. 109–124.

Либина Е. В. Изучение стилей совладания с жизненными кризисами и сложными ситуациями // Мир индивидуальности. — Смоленск: Изд-во СГУ, 1996.

Ливер Б. Лу. Обучение всего класса. — М.: Новая школа, 1995.

Мехтиханова Н. Н. Учет деятельностной детерминации мышления в процессе его исследования. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Киев: Ин-т психологии Украины, 1988.

Молоков Ю. Г. Теория и практика дифференциации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся // Пути совершенствования педагогических технологий. Поиск. Проблемы. — Хабаровск, 1997.

Молоков Ю. Г., Потапов Ф. С. Дифференциация образовательного процесса на основе изучения психофизиологических особенностей детей // Образо-

вательные технологии. Сб. научных трудов. — Новосибирск, 1997. — № 1. — С. 5–10.

Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М.: Наука, 1998.

Обогащающая модель обучения в проекте МПИ. Вып. 1 / Сост. Э. Г. Гельфман, Л. Н. Демидова и др. — Томск: Изд-во ТГУ, 1998.

Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. 6-е изд. — М.: Биомедгиз, 1938.

Палей А. И. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии, 1982. — № 1. — С. 118–126.

Паралис С. Э. Когнитивный стиль «простота-сложность» в структуре индивидуальности. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — М.: МГУ, 1988.

Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психолологические труды. — М.: Просвещение, 1969.

Полани М. Личностное знание. На пути в посткритической философии. — М.: Наука, 1985.

Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. — М.: Когито-Центр, 1999.

Русалов В.М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы // Психологический журнал, 1995. — Т. 16. №. 5. — С. 12–23.

Русалов В. М., Паралис С. Э. Темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности // Психологический журнал, 1991. — Т. 12. № 5. — С. 118–122.

Сакс М. Существуют ли когнитивные стили у двух-трехлетних детей? // Ученые записки Тартуского ун-та. № 722. — Тарту, 1985. — С. 80–97.

Селиванов В. В. Мышление как личностный процесс. — Смоленск: Изд-во СГУ, 1995.

Селиванов В. В. Мышление и личность. Смоленск: Изд-во СГУ, 1998.

Сергеев С. Ф. Корреляция когнитивного стиля с продуктивностью деятельности операторов систем слежения // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. А. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 190–192.

Скотникова И. Г. Реализация когнитивного стиля в познавательных стратегиях как проявление его содержательной стороны // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. — Таллинн, 1986. — С. 51–55.

Скотникова И. Г. Психофизические характеристики зрительного различения и когнитивный стиль // Психологический журнал, 1990. — Т. 11. № 1. — С. 84–94.

Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. — М.: Изд-во МГУ, 1976.

Соловьев А. В. Исследование познавательных стилей в американской психологии // Зарубежные исследования по психологии познания / Под ред. Г. Я. Розена. — М.: ИНИОН, 1977. — С. 235–249.

Сочивко Д. В. Метод измерения индивидуального стиля познавательной деятельности // Методы психологического исследования: проблемы и поиски путей реализации / Под ред. В. А. Барабанщикова и др. — М.: Изд-во ИП РАН, 1986.

Стеценко С. А. О стилях психической деятельности дошкольников // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 1. — М., 1983. — С. 58–59.

Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. — М.: Смысл, 1998.

Тихомирова И. В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход // Вопросы психологии, 1988. — № 3. — С. 106–115.

Тихомирова И. В. Способности и когнитивный стиль // Способности и склонности / Под ред. Э. А. Голубевой. — М.: Педагогика, 1989. — С. 84–102.

Тихомирова И. В. Типологический и димензионный подходы в изучении ориентировочной активности // Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова / Под ред. Э. А. Голубевой. — Дубна: Феникс, 1991. — С. 219–230.

Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.

Трусов В. П. Психология межличностного влияния и оценивания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

Узнадзе Д. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966.

Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. — М.: Прогресс, 1987.

Холодная М. А. Сенсорно-эмоциональный опыт как когнитивная составляющая в структуре индивидуального интеллекта // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 1. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1983а. — С. 59–61.

Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. — Томск: Изд-во ТГУ, 1983б.

Холодная М. А., Кочарян А. С. Когнитивный стиль: когнитивное пространство индивидуального интеллекта // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. III. — Л.-М., 1985. — С. 157–162.

Холодная М. А. Структурная организация индивидуального интеллекта. Дис. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук. — М.: МГУ, 1990а.

Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. — Киев: УМК ВО, 1990б.

Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал, 1992. — Т. 13. № 3. — С. 84–93.

Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности? // Психологический журнал, 1996. — Т. 17. № 1. — С. 61–69.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М.-Томск: Барс; Изд-во ТГУ, 1997.

Холодная М. А., Маньковский Н. Б., Бачинская Н. Ю., Лозовская Е. А., Демченко В. Н. Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения, 1998. — № 2. — С. 5–13.

Холодная М. А. Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей // Интеллект и творчество / Под ред. А. Н. Воронина. — М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1999.

Холодная М. А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал, 2000. — Т. 21. № 4. — С. 46–56.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2002.

Холодная М. А., Кострикина И. С. Особенности когнитивных стилей импульсивность/рефлективность и ригидность/гибкость познавательного контроля у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ // Психологический журнал, 2002. — № 6. — С. 72–82.

Чуприкова Н. И., Ратанова Т. А. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников // Вопросы психологии, 1995. — № 3. — С. 104–113.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М.: Столетие, 1997.

Черткова Ю. Природа межиндивидуальной изменчивости когнитивных характеристик в подростковом возрасте. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М.: ПИ РАО, 2003.

Шавинина Л. В. Психологические особенности организации познавательного опыта интеллектуально одаренной личности. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Киев: КГУ, 1993.

Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель. — Воронеж: НПО Модэк, 1994.

Шкуратова И. П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1983.

Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. — Ростов-н/Д: Изд-во РПУ, 1994.

Шкуратова И. П. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация. Комментарии // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. — М.: Смысл, 1998. — С. 13–33, 125–162.

Шмелев А. Г., Кондратьева А. С. Психосемантический анализ стилей межличностного восприятия в семье // Семья и формирование личности / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — С. 12–24.

Юнг К. Г. Психологические типы. — М.: Алфавит, 1992.

Южанинова А. Л. Исследование сложности когнитивной дифференциации и интеграции в связи с уровнем социального интеллекта // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара. — Таллинн, 1986. — С. 159–162.

Южанинова А. Л. Стилевые особенности межличностного познания и характеристики общения. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1988.

Южанинова А. Л. Типы затруднений в общении у лиц с низким уровнем когнитивной сложности // Психологические трудности общения: Диагностика и коррекция. — Ростов-на-Дону, 1990. — С. 21–23.

Яничев П. И. Соотношение временных параметров в описании ситуаций в связи с когнитивным стилем // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара. — Таллинн, 1986. — С. 111–115.

Яничев П. И., Богданова О. В. Некоторые особенности дезинтеграции вербально-образных структур // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара. — Таллинн, 1986. — С. 115–119.

Abramson L. Y., Sackeim H. A. A paradox in depression: Uncontrollability and self-blame // Psychol. Bulletin, 1977. — V. 84 (5). — P. 838–851.

Adejumo D. Effect of cognitive styles on strategies for comprechension of prose // Perc. and Motor Skills, 1983. — V. 56. — P. 859–863.

Allison C. W., Hayes J. The Learning Style Questionnaire: An alternative to Kolb's inventory? // J. of Management Studies, 1988. — V. 25. — P. 269–281.

Allison C. W., Hayes J. Validity of the Learning Styles Questionnaire // Psychol. Reports, 1990. — V. 67. — P. 859–866.

Allison J., Hayes C. The cognitive style index, a measure of intuition-analysis for organization research // J. of Management Studies, 1996. — V. 33 (1). — P. 119–135.

Armstrong S. J. The influence of individual cognitive style on performance in management education // Educational Psychology, 2000. — V. 20 (3). — P. 323–339.

Ausubel D. P. Educational psychology: A cognitive review. — N. Y., Chicago, 1968.

Beck A. T., Rush A. J., Shaw B. F., Emery G. Cognitive therapy of depression. — N. Y.: Guilford Press, 1979.

Beck A. T. Cognitive therapy of depression: New perspectives // Treatment of depression: Old controversies and new approaches / Ed. by P. Clayton, J. Barrett. — N. Y.: Raven Press, 1983. — P. 265–290.

Berry J. W. Human ecology and cognitive style. — N. Y.: Halstead Press, 1976.

Biery J. Cognitive complexity-simplicity and predictive behaviour // J. of Abnormal and Soc. Psychology, 1955. — V. 51. — P. 263–268.

Biery J., Messerley S. Differences in perceptual and cognitive behavior as a function of experience type // J. of Consulting Psychology, 1957. — V. 21. — P. 217–221.

Block J., Block J. H., Harrington P. Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as measure of reflection-impulsivity // Devel. Psychology, 1974. — V. 10 (5). — P. 611–632.

Bloom-Feshbach J. Differentiation: Field-dependence spatial ability and hemispheric specialization // J. of Personality, 1980. — V. 48. — P. 135–148.

Borkowski J. C., Peck V. A., Reid M. K. Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator // Child. Development, 1983. — V. 54 (2). — P. 459–473.

Bottenberg E. N. Kognitive attituden und intelligenz //Psychlogische Beiträge, 1970. B. XII (3). — S. 426–440.

Briggs-Myers I., McCaulley M. H. Manual: A guide to the development and use of the Myers Briggs Type Indicator. — Consulting Psychologist Press, 1985.

Broberg G. C., Moran J. D. Creative potential and conceptual tempo in preschool children // Creativity Research J., 1988. — V. 1. — P. 115–121.

Brodzinsky D. M. Relationship between cognitive styles and cognitive development: A 2-year longitudinal study // Developmental Psychology, 1982. — V. 18 (4). — P. 617–626.

Broverman D. M. Dimensions of cognitive styles // J. of Personality, 1960. — V. 28 (2). — P. 167–185.

Bruner J. The course of cognitive growth // Amer. Psychologist, 1964. — V. 19 (1). — P. 1–15.

Bruner J. S., Tajfel H. Cognitive risk and environmental change // J. of Abnormal and Soc. Psychology, 1961. — V. 62. — P. 231–241.

Bussi W., Freedman N. Language and hand. The dimension of referential competence // J. of Personality, 1978. – V. 46. – P. 594–622.

Canino C., Cicchelli T. Cognitive styles, computerized treatments on mathematics achievement and reaction to treatments // J. of Educat. Computing Research, 1988. – V. 4. – P. 253–264.

Carrillo-de-la-Pena M. T., Otero J. M., Romero E. Comparison among various methods of assessment of impulsiveness // Pers. and Motor Skills, 1993. — V. 77. — P. 567–575.

Chalip L. Learning in the Group Embedded Figures Test // Perc. and Motor Skills, 1979. – V. 9 (5). – P. 1070.

Clauss G. Zur Psychologie kognitiver Stile. Neuere Entwiklungen im Grenzbereich von Allgemeiner und Persönlichkeitpsychologie // Zur psychologische Persönlichkeitforschung. — Berlin, 1978. — S. 122–137.

Cohen J. D., Dunbar K., McClelland J. L. On the control of automatic processes: A parallel distributed processing account of the Stroop effect // Psychol. Review, 1990. – V. 9. – P. 332–361.

Cooper M., Lyne R. C. Relatioships between psychological differentiation and Cattell's personality traits // J. of Psychology, 1977. – V. 97. – P. 135–139.

Cunningham D. M., Ridley S. E., Cambell A. Performance of field-independent and dependent college students, and their «fixed» and «mobile» subtypes on two formats of cognitive task // Perc. and Motor Skills, 1988. – V. 66 (1). – P. 311–317.

Curry L. Integrating concepts of cognitive and learning style: A review with attention to psychometric standards. — Ottawa, ON: Canadian College of HSE, 1987.

Dargel R., Kirk R. E. Note on relation of anxiety to field dependency // Perc. and Motor Skills, 1973. – V. 37. – P. 218.

Davis J. K., Frank B. N. Learning and memory of field independent-dependent individuals // J. Exper. Research in Personality, 1979. — V. 13. – P. 469–479.

De Ribaupierre A. Cognitive style and operational development: A review of French literature and a neo-Piagetian reinterpretation // Cognitive style and cognitive development: Vol. 3. Human development / Ed. by T. Globerson & T. Zelniker. – Norwood, NJ: Ablex, 1989. — P. 86–115.

Dunn R., Dunn K., Price G. E. Learning Style Inventory. Lawrence. — KS: Price Systems, 1989.

Entwistle N.J. Styles of teaching and learning: An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lectures. – Chichester: Wiley, 1981.

Eysenk H.J., Eysenk M. W. Personality and individual differences. N. J.: Plenum Press, 1985.

Faterson H. F. Articulateness of experience: an extension of the field-dependence-independence concept // Measurement in Personality and cognition / Ed. by S. Messick, J. Ross. – N. Y., 1962. – P. 171–181.

Fillenbaum S. Some stylistic aspects of categorising behavior // J. of Personality, 1959. – V. 27. – P. 187–195.

Finch A. J., Spirito A., Brophy C. J. Reflection-impulsivity and WISC-R performance in behaviour-problem children // J. of Psychology, 1982. – V. 111 (2). – P. 217–221.

Finley G. E., Delgado-Hachey M. Category breadth and memory in yonger and older adults // J. of Genenic Psychology, 1989. — V. 150 (1). — P. 119–120.

Flexer B. K., Roberge J. J. IQ, field dependence-independence and the development of formal operational thought // J. Gener. Psychol, 1980. — V. 103. — P. 191–201.

Frank B. M. Flexibility of information processing and the memory of field-independent and field-dependent learners // J. Exper. Research in Personality, 1983. — V. 17. — P. 89–96.

Gardner R. W., Holzman P. S., Klein G. S., Linton H. B., Spence D. P. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph 4. V. 1. — N. Y., 1959.

Gardner R. W., Jackson D. N., Messick S. J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological Issues. Monograph 8. V. 2. № 4, 1960.

Gardner R. W., Lohrenz L. J., Schoen R. A. Cognitive control of differentiation in perception persons and objects // Perc. and Motor Skills, 1968. — V. 26. — P. 311–330.

Gardner R. W., Schoen R. A. Differentiation and abstraction in concept formation // Thought and Personality / Ed. by P. D. Warr. — Baltimor, 1970. — P. 55–92.

Gardner R. W., Long R. J. Cognitive controls of attention and inhibition: A study of individual consistencies // Brit. J. of Psychology, 1962a. — V. 53. — P. 381–388.

Gardner R. W., Long R. J. Control, defence and centration effect: A study of scanning behaviour // Brit. J. of Psychology, 1962b. — V. 53 (2). — P. 129–140.

Gargiulo R. M. Reflection/impulsivity and field dependence/independence in retarded and nonretarded children of equal mental age // Bulletin of Psychonomic Society, 1982. — V. 19 (2). — P. 74–77.

Gell-Mann M. Complexity and complex adaptive system // Evolution of human languages / Ed. by M. Gell-Mann, J. A. Hawkins. — Reading, MA, 1992.

Gibb B. E. Childhood maltreatment and negative cognitive styles: A quantitative and qualitative review // Clinical Psychology Review, 2002. — V. 22. — P. 223–246.

Gibbs J. C. et. al. Relations between moral judgment, moral courage and field independence // Child Development, 1986. — V. 57 (1). — P. 185–193.

Gilpin A. R. Instructional variations and adults conceptual tempo performance // J. of General Psychology, 1979. — V. 100. — P. 53–61.

Glaser M. O., Glaser W. R. Time course analysis of the Stroop phenomenon // J. of Exper. Psychol.: Human Perc. and Perf, 1982. — V. 8. — P. 875–894.

Globerson T. Mental capacity, mental effort and cognitive style // Developmental review, 1983. — V. 3. — P. 292–302.

Goldsmith R. E., Nugent N. Innovativeness and cognitive complexity: A second look // Psychological Reports, 1984. — V. 55 (2). — P. 431–438.

Goldstein K., Schreer V. Abstract and concrete behavior: an experimental study with special tufs // Psychol. Monogr, 1941. — V. 53. — P. 239.

Goldstein K. M., Blackman S. Cognitive style: Five approaches and relevant research. — N. Y.: John Wiley & Sons Inc., 1978.

Gregorc A. R. Style delineator. — Maynard, MA: Gabriel Systems, 1982.

Groot C. The interaction of cognition and motivation in performance on test of field dependence-independence // Human assessment: Cognition and motivation. — Athens, 1984. — P. 217–230.

Guilford J. P. The nature of human intelligence. — N. Y.: MC, Graw Hill, 1967.

Guilford J. P. Cognitive styles: What are they? // Educat. and Psychol. Measurement, 1980. — V. 40 (3). — P. 715–735.

Guilford J. P. Is some creative thinking irrational? // J. of creative behavior, 1982. — V. 16 (3). — P. 151–154.

Guthrie K. H. Locus of control and field independence-dependence as factors in the development of moral judgment // J. of Genetic Psychology, 1985. — V. 146 (1). — P. 13–18.

Hall V. C., Russell W. J. Multitrait-Multimethod analysis of conceptual tempo // J. of Educat. Psychology, 1974. — V. 66 (6). — P. 932–939.

Hamilton V. The size constancy problem in schizofrenia: A cognitive skill analysis // British J. of Psychology, 1972. — V. 63 (1). — P. 73–84.

Hansson S. B., Ryden O. D., Jonson P. Field-dependence/independence: Ability in relation to mobility-fixity // Perc. and Motor Skills, 1986. — V. 63 (1). — P. 279–293.

Haney G., Zimbardo P. G. Social roles and role-plaing: Observation from the Stanford Prison Study // Behavior and social science teacher, 1973. — V. 1. — P. 708–715.

Haronian F., Sugerman A. A. Fixed and mobile field independence: Review of studies relevant to Werner's dimension // Psychol. Reports, 1967. — V. 21. — P. 41–57.

Harvey O. J., Hunt D. E., Schroder H. M. Conceptual system and personality organization. — N. Y.: John Wiley, Inc., 1961.

Harvey O. J. System structure, flexibility and creativity // Experience structure and adoptability / Ed. by O.J. Harvey. — N. Y.: Springer Publ. Company, Inc., 1966.

Harvey O. J. Conceptual system and attitude change // Thought and personality / Ed. by P.B. Warr. — Baltimor, 1970. — P. 315–333.

Hayes J., Allison C. W. Matching learning style and instructional strategy: An application of the person-environment interaction paradigm // Perc. and Motor Skills, 1993. — V. 76. — P. 63–79.

Helode R. D. Cognitive and noncognitive correlates of the Stroop interference effect // J. of Psychol. Researches, 1982. —V. 26 (3). — P. 142–145.

Holzman Ph. S., Gardner R. W. Leveling-sharpening and memory organization // J. of Abnorm. and Soc. Psychology, 1960. — V. 61 (2). — P. 176–180.

Holzman Ph. Skanning: A principle of reality contact // Perc. and Motor Skills, 1966. — V. 23. — P. 835–844.

Honey P., Mumford A. Using your learning styles. Maidenhead: — Honey, 1986.

Hooper F. H., Hooper J. O., Colbert K. K. Personality and memory correlates of intellectual functioning: Young adulthood to old age. Basel. — N. Y., 1984.

Hunt E., Lunneborg C., Levis J. What does it mean to be high verbal? // Cognitive Psychology, 1975. — V. 7. — P. 194–227.

Hunt E. Intelligence as an information processing concept // British J. of Psychology, 1980. — V. 71. — P. 449–474.

Hunt E. On the nature of intelligence // Science, 1983. — V. 219. № 4581. — P. 141–146.

Isen A. V., Daubman K. A. The influence of effect on categorization // J. of Personality and Soc. Psychology, 1984. — V. 47 (6). — P. 1206–1217.

Jensen A. R., Rohwer W. D. The Stroop color-word test: A review // Acta Psychologica, 1966. — V. 25. — P. 36–93.

Jones A. E. Reflection-Impulsivity and Wholist-Analytic: Two fledglings? ... ore is R-I a cuckoo? // Educational Psychology, 1997. — V. 17. — P. 65–78.

Kagan J., Moss H. A. From birth to maturity: A study in psychological development. — Wiley, 1962.

Kagan J., Moss H. A., Sigel. Psychologi' al significance of styles of thinking // J. G. Wright, J. Kagan (Eds). Basic cognıtive processes in children. Monograph Soc. Res. Child. Devel, 1963. — V. 28 (2). — P. 73–112.

Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychology, 1966. — V. 71. — P. 17–24.

Kaufmann G. The Explorer and the Assimilator: A cognitive style distinction and it's potential implication for innovative problem solving // Scandinavian J. of Education research, 1979. — V. 23. — P. 101–108.

Kelly G. A. The psychology of personal constructs. V. 1–2. Norton. — N. Y., 1955.

Kepner M. D., Neimark E. D. Test-retest reliability and differential patterns of score chance on the Group Embedded Figures Test // J. of Personality and Soc. Psychology, 1984. — V. 46 (6). — P. 1405–1413.

Kirton M.J. Adaptors and Innovators: A description and measure // J. of Applied Psychology, 1976. — V. 61. — P. 622–629.

Kirton M.J. (Ed.). Adaptors and Innovators. Styles of creativity and problem solving. — London: Routledge, 1989.

Klein G. S., Gardner R. W., Schlesinger H. Tolerance for unrealistic experiences: A study of the generality of cognitive behavior // Brit. J. of Psychology, 1962. — V. 52 (1). — P. 41–55.

Koch C. H., Cobell J., Roid G. Exploring individual differences in Stroop processing with cluster analysis // Psychology, 1999. — V. 10.

Kogan N. Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metafor and cognitive styles // Handbook of child psychology. V. 3. Cognitive development / Ed. by J. H. Flavell, E. M. Markman. — N. Y.: Wiley, 1983. — P. 630–706.

Kogan N. A stylistic perspective on metaphor and aesthetic sensitivity in children // Cognitive style and cognitive development: Vol. 3. Human development / Ed. by T. Globerson, T. Zelniker. Norwood, NJ: Ablex. 1989. — P. 192–213.

Kolb D. A. Learning Style Inventory: Technical manual. — Englewood Cliffs. — N. Y: Prentice-Hall, 1976.

Kolb D. A. Experimental learning: Experience as a source of learning and development. — Englewood Cliffs. — N. Y: Prentice-Hall, 1984.

Kozhevnikov M., Hegarty M., Mayer R. E. Revising the Visualizer-Verbalizer dimension: Evidence for two types of Visualizers // Cognition and Instruction, 2002. — V. 20 (1). — P. 47–77.

Laine M. Theoretical note on reflection — impulsivity // Psychol. Reports, 1982. — V. 51 (1). — P. 84.

Laing R. D. The politics of experience. — London: Penguin, 1967.

LaPierre R. T. Attitudes vs. actions // Social Forces, 1934. — V. 13. — P. 230–237.

Larsen W. W. The relationship of reflection-impulsivity to intelligence and field dependence in older adults // J. of Personality, 1982. — V. III (1). — P. 31–34.

Lau S., Figguerres C., Davis J. K. Re-examination of the relationship between locus of control and field independence/dependence // Perc. and Motor Skills, 1981. — V. 53. — P. 555–561.

Laurence M. W., Arrowood A. J. Classification style differences in the elderly // Aging and cognitive processes, 1982. — V. 8. — P. 213–220.

Leckliter J. N., Matarazzo J. D., Silverstein A. B. A literature review of factor analytic studies of the WAIS-R // J. of Clin. Psychology, 1986. — V. 42 (2). — P. 332–342.

Letteri C. A. Cognitive profile: Basic determinant of academic achievement // J. of Educat. Research, 1980. — V. 73. — P. 195–199.

Leventhal H. Cognitive processes and interpersonal prediction // J. of Abnorm. and Soc. Psychol, 1957. — V. 55. — P. 176–180.

Leventhal H., Singer D. L. Cognitive complexity, impression formation and impression change // J. of Personality, 1964. — V. 32. — P. 210–226.

Linn M. C., Kyllonen P. The field dependence-independence construct: Some, one or none // J. of Educat. Psychology, 1981. — V. 73 (2). — P. 261–273.

Loo R., Cauthen N. R. Anxiety and perceptual articulation // Perc. and Motor Skills, 1976. — V. 43. — P. 403–408.

Lowe D. G. Further investigation on inhibitory mechanisms in attention // Memory and Cognition, 1985. — V. 13. — P. 74–80.

Lubart T. I., Sternberg R. J. An investment approach to creativity: Theory and data // The creative cognition approach / Ed. by S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke. — Cambridge, MA: MIT Press, 1995. — P. 269–302.

Lundy R. M., Berkowitz L. Cognitive complexity and assimilative projection in attitude change // J. of Abnormal and Soc. Psychology, 1957. — V. 55. — P. 34–37.

Maccoby E. E., Dowby E. M., Hagen J. M., Degerman R. Activity level and intellectual functioning in normal preschool children // Child Devel., 1965. — V. 36. — P. 761–770.

Marcus S., Catina A. Appreciative styles // Revue Roumaine des sciences sociales. Serie de Psychologie, 1977. — V. 21 (22). — P. 141–151.

Martinsen Q. The construct of cognitive style and its implications for creativity // High ability Studies, 1997. — V. 8 (2). — P. 135–158.

Marton F. What does it take to learn? Some implication on an alternative view of learning // Strategies for research and development in higer education / Ed. by N. J. Entwhistle. — Amsterdam: Swets and Zeitlenger, 1976. — P. 200–222.

Massari D. The relation of reflection-impulsivity to field dependence-independence and internal-external control in children // J. of Genetic Psychology, 1975. — V. 126. — P. 61–67.

Mayer R. E., Massa L. J. Three facets of visual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style, and learninig preference // J. of Educational Psychology, 2003. – V. 95 (4). – P. 833–846.

Mazure C. M., Maciejewski Ph. D. A model of risk for major depression: Effects of life stress and cognitive style vary by age // Depression and Anxiety, 2003. – V. 17. – P. 26–33.

McKenna F. R. Measures of field dependence: Cognitive style or cognitive ability? // J. of Personality and Soc. Psychology, 1984. – V. 47 (3). – P. 593–603.

McKinney J. D. Problem-solving strategies in impulsive and reflective second grades // Devel. Psychology, 1973. – V. 8. – P. 145–178.

McLeod C. M., Jackson R. A., Palmer J. On the relation between spatial ability and field dependence // Intelligence, 1986. – V. 10. – P. 141–151.

Messick S., Kogan N. Differentiation and compartmentalization in object-sorting measures categorizing-style // J. of Personality, 1963. – V. 16. – P. 47–51.

Messick S., Kogan N. Personality consistencies in judgement: Dimension of role constructs //Multivar. Behav. Research, 1966. – V. 1. – P. 165–175.

Messick S. The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice // Educational Psychologist, 1984. – V. 19. – P. 59–74.

Messer B. Reflection-Impulsivity: A review // Psychol. Bulletin, 1976. – V. 83 (6). – P. 1026–1052.

Miller A., Wilson P. Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis // Genetic Psychology Monographs, 1979. – V. 99. – P. 3–40.

Miller A. Cognitive styles: An integrated model // Educat. Psychology, 1987. – V. 7. – P. 251–268.

Moore D. M., Dwyer R. E. Effect of cognitive style on test type (visual or verbal) and color coding // Perc. and Motor Skills, 1994. – V. 79. – P. 1532–1534.

Myers I. B. The Myers-Briggs Type Indicator. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologist's Press, 1962.

Naish L. N. The locus of the Stroop effect: One site masquerading as two? // Brit. J. of Psychology, 1985. – V. 76. – P. 303–310.

Neimark E. D. Longitudinal development of formal operations thought // Genetic Psychol. Monogr, 1975. – V. 91. – P. 171–225.

Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. Conceptual differentiation, integration and empatic prediction // J. of Personality, 1983. – V. 51 (2). – P. 185–191.

Niaz M. Mobility-fixity dimension in Witkin's theory of field-dependence/independence and its implication for problem solving in science // Perc. and Motor Skills, 1987. – V. 65 (3). – P. 755–764.

Noppe L. D. The relationship of formal thought and cognitive styles to creativity // J. of Creative Behaviour, 1985. – V. 19 (2). – P. 88–96.

Noppe L. D. Progression in the service of the ego, cognitive styles and creative thinking // Creativity Research J., 1996. – V. 9. – P. 369–383.

Nosal Ch. S. Psychologiczne modele umysłu. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

O'Connor K. P., Blowers G. H. Cognitive style, set and sorting strategy // Brit. J. of Psychology, 1980. – V. 71 (1). – P. 17–22.

O'Sullivan M. et al. The measurement of social intelligence / Ed. by M. O'Sallivan, J.P. Guilford. — LosAngeles, 1965.

Oliver J. M., McGee J. Cognition as a function of depression in a student population: Content and complexity of cognition // Cognitive Therapy and Research, 1982. – V. 6 (3). – P. 275–286.

Orford J. Simplistic thinking about other people as a predictor of early drop-out at an alcoholism halfway haus // British J. of Medical Psychology, 1974. – V. 47 (1). – P. 53–62.

Pask G. Styles and strategies of learning // British J. of Educational Psychology, 1976. – V. 46. – P. 128–148.

Paivio A. Styles and strategies of learning // British J. of Educational Psychology, 1971. – V. 46. – P. 128–148.

Pascual-Leone J., Goodman D. Intelligence and experience: A neo-Piagetian approach // Instructional Science, 1979. – V. 8. – P. 301–367.

Pascual-Leone J., Baillargeon R. Developmental measurement of mental attention // International J. of Behavioral Development, 1994. – V. 17 (1). – P. 161–200.

Pascual-Leone J. Vygotsky, Piaget and problem of Plato // Swiss J. of Psychology, 1996. – V. 55 (2/3). – P. 84–92.

Perry W. G. Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. – N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Perry W. G. Cognitive and ethical growth: The making of meaning // The modern American college / Ed. by A. Chickering. – San Francisco: Jossey-Bass, 1981. – P. 76–116.

Peterson E. R., Deary I. J., Austin E. J. The reliability of Riding's Cognitive Style Analysis test // Personality and Individual Differences, 2003. – V. 34. – P. 881–891.

Pettigrew T. F. The measurement and correlates of category width as a cognitive variable // J. of Personality, 1958. – V. 26. – P. 532–544.

Piskors Z. Conceptual category width and content of categorization // Polish Psychol. Bull., 1989. – V. 20 (1). – P. 25–32.

Plomin R., Buss A. H. Reflection – impulsivity and intelligence // Psychol. Reports, 1973. – V. 33 (3). – P. 726.

Rapoport D. Cognitive structures // Contemporary approaches to cognition / Ed. by J. S. Bruner et al. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1957.

Rayne S. K., Beatty M. J. Innovativeness and cognitive complexity // Psychol. Reports, 1982. – V. 51 (1). – P. 85–86.

Rayner S., Riding R. Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles // Educat. Psychology, 1997. – V. 17 (1 and 2). – P. 5–27.

Reilly-Harrington N. A., Alloy L. B., Fresco D. M., Whitehouse W.G. Cognitive styles and life events interact to predict bipolar and unipolar symptomatology // J. of Abnormal Psychology, 1999. – V. 108 (4). – P. 567–578.

Reinert H. One picture is worth a thousand words? Not necessarily! // Modern Language J., 1976. – V. 60. – P. 160–168.

Renninger K. A., Snyder S. S. Effects of cognitive style on perceived satisfaction and performance among students and teachers // J. of Educat. Psychology, 1983. – V. 75 (5). – P. 668–678.

Richardson A. Verbalizer-Visualizer: A cognitive style dimension // J. of Mental Imagery, 1977. – V. 1. – P. 109–125.

Riechmann S. W., Grasha A. F. A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument // J. of Psychology, 1974. – V. 87. – P. 213–223.

Riding R. J. Cognitive styles analysis – CSA administration. Birmingham: Learning and Training Technology, 1991.

Riding R.J., Cheema I. Cognitive style – an overview and integration // Educat. Psychology, 1991. – V. 11. – P. 193–215.

Riding R. J. On the nature of cognitive style // Educat. Psychology, 1997. – V. 17 (1 and 2). – P. 29–49.

Riemann B. C., McNally R. J. Cognitive processing of personality relevant information // Cognition and Emotion, 1995. – V. 9 (4). – P. 325–340.

Robinson M. S., Alloy L. B. Negative cognitive styles and stress-reactive rumination interact to predict depression: A prospective study // Cognitive Therapy and Research, 2003. – V. 27 (3). – P. 275–292.

Roodenburg J. Cognitive style: A psycholexically-derived personality-centred model // European J. of Personality, 2003. – V. 17. – P. 119–141.

Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monograph, 1966. – V. 80. № 609.

Ross J. Three cognitive dimensions // Psychol. Reports, 1965. – V. 17 (1). – P. 291–300.

Royce J. R. Cognition and knowledge: Psychological epistemology // Handbook of perception / Ed. by E. C. Carterette, M. P. Friedman. – N. Y., London: Acad. Press, 1974. – V. I. – P. 149–176.

Rozestraten R.J., Pottier A. Educational levels and field-dependent/independent perceptual style // Bull. Psychonom. Soc., 1988. – V. 26 (3). – P. 212–213.

Rush G. M., Moore D. M. Effect of restructuring training and cognitive style // Educat. Psychology, 1991. – V. 11. – P. 309–321.

Sabatelli R. M. Cognitive style and relationalship quality in married dyads // J. of Personality, 1983. – V. 51 (2). – P. 192–201.

Sadler-Smith E. The relationship between learning style and cognitive style // Personality and Individual Differences, 2001. – V. 30. – P. 609–618.

Santostefano S. Biodevelopmental approach to clinical child psychology. – N. Y.: John Wiley, 1978.

Santostefano S., Rieder C. Cognitive controls and agression in children: The concept cognitive-affective balance // J. of Consulting and Clinical Psychology, 1984. – V. 52 (1). – P. 46–56.

Satterly D. J. Cognitive styles, spatial ability and school achievement // J. of Educat. Psychology, 1976. – V. 68 (1). – P. 36–42.

Schatterman A., Couder J., Carette E., Eisendrath H. Understanding the effect of a process-oriented instruction in the first year of the university by investigating learning style characteristics // Learning Style Conference: University of Birmengham, 1996.

Schroder H. M., Driver M. J., Streufert S. Levels of informations processing // Thought and Personality / Ed. by P. B. Warr. – Baltimor, 1970. – P. 174–191.

Shafrir U., Pascual-Leon J. Postfailure Reflectivity/Impulsivity and spontaneous attention to errors // J. of Educational Psychology, 1990. – V. 82 (2). – P. 378–387.

Shneier C. E. Measuring cognitive complexity: Developing reliability, validity and norm tables for personality instrument // Educat. and Psychol. Measurement, 1979. – V. 39. – P. 599–612.

Shoucksmith G. Intelligence, creativity and cognitive style. – N. Y.: Wiley-Interscience, Inc., 1970.

Silverman A.J. at al. Some relationships between handedness and perception // J. of Psychosomatic Research, 1966. – V. 10. – P. 151–158.

Stasz C., Shavelson R., Cox D. Field independence and the structuring of knowledge in social studies minicourse // J. of Educat. Psychology, 1976. – V. 68. – P. 550–558.

Sternberg R.J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development // Human Development, 1988. – V. 31. – P. 197–221.

Sternberg R.J. Intellectual styles: Theory and classroom implications // Learning and thinking styles: Classroom interaction / Ed. by B. Z. Presseisen. – Washington, DC: Nat. Educ. Association, 1990. – P. 18–42.

Sternberg R.J. Thinking styles. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.

Stroop J. R. Studies of interference in serial verbal reactions // J. of Exper. Psychology, 1935. – V. 18. – P. 643–662.

Tajfel H., Richardson A., Everstine L. Individual consistencies categorizing: A study in judgement behavior // J. of Personality, 1964. – V. 32. – P. 90–108.

Tiedemann J. Measures of cognitive styles: A critical review // Educational Psychologist, 1989. – V. 24. – P. 261–275.

Tinajero C., Paramo M. F., Cadaveira F., Rodriguez-Holguin S. Field dependence-independence and brain organization: The confluence of two different ways of describing general forms of cognitive functioning? A theoretical review // Perc. and Motor Skills, 1993. – V. 77. – P. 787–802.

Vernon P. E. The distinctiveness of field independence // J. of Personality, 1972. – V. 40. – P. 366–391.

Wachtel P. Field-dependence and psychological differentiation: A re-examination // Pers. and Motor Skills, 1972. – V. 35. – P. 179–189.

Wallach M. A. Commentary: Active-analitical vs. passive-global cognitive functioning // Measurement in personality and cognition / Ed. by S. Messick, J. Ross. – N. Y., London, 1962. – P. 199–216.

Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multi-factor theory of styles and their relatoinship to cognition and affect // J. of Personality, 1978. – V. 46 (3). – P. 474–505.

Widiger T. A., Knudson R. M., Rover L. G. Convergent and discriminant validity of measures of cognitive styles and abilities // J. of Personality and Soc. Psychology, 1980. – V. 39. – P. 116–129.

Wingrove A. J., Bond A. J. Impulsivity: A state as well as trait variable. Does mood awareness explain low correlations between trait and behavioral measures of impulsivity? // Person. and Individ. Diff., 1997. – V. 22 (3). – P. 333–339.

Witkin H. A., Asch S. E. Studies in space orientation: IV. Futher experiments on perception of the upricht with displaced visual fields // J. of Exper. Psychology, 1948. – V. 38. – P. 762–782.

Witkin H. A. Perception of body position and the position of the visual field // Psychological Monographs, 1949. – V. 63 (302). – P. 1–46.

Witkin H. A. Individual differences in ease of perception of embedded figures // J. of Personality, 1950. – V. 19. – P. 1–15.

Witkin H. Psychological differentiation and forms of pathology // J. of Abnormal Psychology, 1965. – V. 70. – P. 317–336.

Witkin H. A., Oltman P. I. Cognitive style // Internat. J. of Neurology, 1967. – V. 6. – P. 119–137.

Witkin H. A., Goodenough D. R., Karp S. A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood // J. of Personality and Soc. Psychology, 1967. – V. 7.291–300.

Witkin H. A., Oltman Ph. K., Raskin E., Karp S. A manual for the Embedded Figures Tests. – Consulting Psychol. Press, Inc., 1971.

Witkin H. A., Dyk R. B., Faterson H. F., Goodenough D. R., Karp S. A. Psychological differentiation. – Potomak, 1974.

Witkin H. A., Moore C. A., Goodenough D. R., Cox P. W. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educat. Research, 1977. – V. 47. – P. 1–64.

Witkin H. A., Goodenough D. R. Field dependence and interpersonal behavior // Psychol. Bulletin, 1977. – V. 84.661–689.

Witkin H. A., Goodenough D. R., Oltman P. Psychological differentiation: current status // J. of Personality and Soc. Psychology, 1979. – V. 37 (7). – P. 1127–1145.

Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. – N. Y., 1982.

Yando R. M., Kagan J. The effect of task complexity on reflection-impulsivity // Cognitive Psychology, 1970. – V. 1. – P. 192–200.

Zhang Li-F. Thinking styles and cognitive development // The J. of Genetic Psychology, 2002a. – V. 163 (2). – P. 179–195.

Zhang Li-F. Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance // Educational Psychology, 2002b. – V. 22 (3).

Zimbardo P. G. The human choice: Individuation, reasen and order versus deindividuation, impulse and chaos // Nebraska symposium on motivation / Ed. by W. J. Arnold, D. Levine. – Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1969.

Zimring F. M. Cognitive simplicity-complexity: Evidence for disparate processes // J. of Personality, 1971. – V. 39 (1). – P. 1–9.



Холодная
Марина Александровна —
доктор психологических наук,
профессор, заведующая
лабораторией психологии
способностей им. В. Н. Дружинина
Института психологии Российской
академии наук.

Является признанным авторитетом в психологии интеллекта, имеет более 100 опубликованных работ в этой области. Последние изыскания М. А. Холодной связаны с участием в образовательном проекте «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ) по разработке нового типа школьных учебников по математике, ориентированных на интеллектуальное воспитание учащихся основной школы.

В книге «Когнитивные стили: О природе индивидуального ума» излагается один из важнейших разделов современной психологии — психология когнитивных (познавательных) стилей, характеризующих индивидуальные различия между людьми в способах познания окружающего мира.

Описываются история и современное состояние стилевого подхода с учетом его инноваций и противоречий. Предлагается новая трактовка когнитивных стилей как метакогнитивных способностей, определяется их роль в регуляции индивидуального поведения, в том числе в условиях учебной деятельности школьников. Второе издание книги переработано и дополнено с точки зрения обновления материала по всем основным темам, что позволит читателю сформировать целостное представление о когнитивных стилях и оценить перспективы стилевого подхода как средства понимания проблем обыденной жизни людей.

Книга предназначена для студентов и преподавателей психологических факультетов, специалистов по общей и дифференциальной психологии, школьных психологов и учителей.

Заказ наложенным платежом:

197198, С.-Петербург, а/я 619
e-mail: postbook@piter.com
для жителей России

61093, г. Харьков-93, а/я 9130
e-mail: piter@tender.kharkov.ua
для жителей Украины





Посетите наш web-магазин:
www.piter.com

ISBN 5-469-00128-8

